

CUADERNOS

MIRADAS CRUZADAS SOBRE EDUCACIÓN Y PANDEMIA

El desafío de conversar sobre el presente

Lautaro Steimbregger (editor)



TO
PO
S. | Editorial del IPENCS

Miradas cruzadas sobre educación y pandemia

Colección Cuadernos

La Colección Cuadernos se nutre principalmente (aunque no de manera exclusiva) de trabajos de investigación que se encuentran en progreso en el marco del Proyecto de Unidad Ejecutora (PUE) «La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional», del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS CONICET-UNCO).

La colección constituye —además de un espacio de publicación— un ámbito para la discusión de ideas sobre las múltiples dimensiones de la desigualdad, con un fuerte anclaje territorial en la Norpatagonia. Como una apuesta por la producción colectiva de conocimiento, los cuadernos que presentamos son resultado de la reflexión, sistematización y reescritura sobre una serie de conversatorios que están teniendo lugar al interior del IPEHCS —y también en articulación con otras instituciones— desde 2020. Ponemos al alcance de la sociedad esta primera serie de trabajos con el objetivo de que trasciendan el ámbito académico y encuentren su lugar en el debate público.

Miradas cruzadas sobre educación y pandemia

El desafío de conversar sobre el presente

*Lautaro Steimbregger (editor)
Andrea Stefanía Sierra Bonilla
Mónica Gabriela Portilla
Julio César Sepúlveda Carvajal
Humberto Quiceno Castrillón
Mónica Portilla Portilla
Alúcio Ferreira de Lima
José Ignacio Rivas Flores
Beatriz Margarita Celada*

TO
PO
S. ● Editorial del IPEHCS

Primera edición, 2022

Miradas cruzadas sobre educación y pandemia : el desafío de conversar sobre el presente / Lautaro Steimbregger... [et al.] ; compilación de Lautaro Steimbregger ; editado por Lautaro Steimbregger.- 1a ed.- Neuquén : Topos, editorial del IPEHCS, 2022.
Libro digital, PDF - (Cuadernos ; 2)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-47157-5-3

1. Pedagogía. 2. Educación a Distancia. 3. Derecho a la Educación. I. Steimbregger, Lautaro, comp.
CDD 370.9

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales
Topos, editorial del IPEHCS
Buenos Aires 1400 (Q8300IBX), Neuquén Capital, Patagonia argentina
<https://ipehcs.conicet.gov.ar/>
ipehcs.topos.editorial@gmail.com

Dirección del IPEHCS: Verónica Trpin
Coordinación científica del PUE: Joaquín Perren
Edición y diagramación: Jaime Bermúdez Vásquez
Diseño de tapa: Luciana Orlandi
Imagen de tapa: Pupitre (fotomontaje digital), Mauro Pehuen Rosas

Licencia Creative Commons

Usted es libre de:

Compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones de:

Atribución-NoComercial-CompartirIgual
(CC-BY-NC-SA 4.0)



Índice

- 7 Presentación
Algunas palabras sobre pandemia, educación y conversación
LAUTARO STEIMBREGER, ANDREA STEFANÍA SIERRA BONILLA Y
MÓNICA GABRIELA PORTILLA
- 15 Capítulo 1
Escuela: digitalidad, tramas de conexión, potencias.
Nuevas gramáticas
JULIO CÉSAR SEPÚLVEDA CARVAJAL
- 23 Capítulo 2
Escuela: cuerpos en pantalla
HUMBERTO QUICENO CASTRILLÓN Y MÓNICA PORTILLA PORTILLA
- 29 Capítulo 3
COVID-19, crisis y gestión de las muertes en Brasil
Retrocesos en educación y su impacto en las políticas sociales
ALUISIO FERREIRA DE LIMA
- 39 Capítulo 4
Las vergüenzas del sistema educativo en tiempos de pandemia,
y más allá
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
- 49 Capítulo 5
Las miserias del sistema educativo acentuadas por el COVID-19
Estudiantes en situación de discapacidad
BEATRIZ MARGARITA CELADA
- 57 Información de lxs autorxs

Algunas palabras sobre pandemia, educación y conversación

*Lautaro Steimbregger, Andrea Stefanía Sierra Bonilla y
Mónica Gabriela Portilla*

Pero ni en los grandes marineros se silencia el vértigo que marca este mar
[enfebrecido
cuando viene la ola con el nombre que borra todo.
JORGE ALEMÁN (2020)

El 30 de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara el brote de la enfermedad por el nuevo coronavirus (COVID-19) como una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (ESPII), tomando así el estatuto de pandemia. El virus devino global y sus repercusiones, funestas. Los Estados —nacionales y plurinacionales— se vieron impelidos a tomar medidas para afrontar lo que se avecinaba como una auténtica crisis sanitaria. El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), primero, y luego el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) fueron las medidas de protección sanitaria más comúnmente implementadas para frenar la escalada de contagios.¹ De esta

¹ Es preciso señalar que su implementación se fue dando de manera diferenciada —en distintos momentos, con políticas públicas más o menos efectivas, en contextos de mayor o menor complejidad social y económica, etc.—, generando escenarios muy variados en el globo, en la región e incluso en el interior de cada país. En Argentina, el ASPO (DNU N° 297/2020) se estableció el 19 de marzo de 2020 y comenzó a regir el día siguiente. Posteriormente, alcanzado un cese en el número de personas infectadas de COVID-19 y

manera, el flagelo de la pandemia vino por dos flancos: por un lado, la peligrosidad del virus nos puso de cara a la enfermedad y la muerte, y, por otro, las medidas necesarias para afrontarlo nos condujeron al confinamiento y la distancia social.

Numerosas y diversas voces se alzaron pronto para denunciar las desigualdades que el virus iba develando o profundizando a su paso, a lo largo y a lo ancho del globo. En el caso de los países de América Latina y el Caribe, la desigualdad social se acentuó de manera exacerbada, vulnerando aún más a los sectores desfavorecidos de la población: la pobreza y la pobreza extrema alcanzaron hacia fines del 2020 los niveles más elevados de los últimos 12 y 20 años, respectivamente; y las tasas de ocupación y participación laboral decrecieron abismalmente, sobre todo en las mujeres, debido a la pandemia (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021). Los derechos humanos elementales se pusieron en jaque: alimentación, salud, trabajo, vivienda digna, transporte, educación, etc. De este modo, la crisis del COVID-19 trascendió el ámbito de la salud pública y devino crisis económica, social y humanitaria.² En este contexto, los gobiernos de la región tuvieron que generar políticas públicas centradas en combatir tanto la crisis sanitaria como sus efectos en otras esferas. Esto se dio con mayor o menor debate e impacto en los distintos países.

Por otra parte, las nuevas condiciones obligaron a reconfigurar (y resignificar) espacios, tiempos, prácticas y modos de relacionarnos para poder sostener la vida institucional y los vínculos en general. La presencialidad y el encuentro cara a cara se restringieron de manera abrupta, marcando un signo de estos tiempos, no obstante, hallamos modos *otros* de encontrarnos, estar presentes y ocuparnos de lo que (nos) importa. En esto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) jugaron —y aún lo hacen— un papel crucial, pues de alguna manera, hicieron posible la continuidad de muchas actividades a través de entornos virtuales. Al tiempo, su inminente necesidad delató el desigual acceso a las mismas, y a la conectividad.

En el campo de la educación, las repercusiones de la pandemia fueron drásticas: inmediatas y demandando grandes esfuerzos. Se instaló la enseñanza mediada por TIC como única alternativa para procurar lograr

un relativo control de la situación epidemiológica, el 7 de junio se decretó el DISPO (DNU N° 520/2020) para gran parte del país.

2 Ya en abril de 2020, el secretario general de las Naciones Unidas, Antonio Guterres, alertaba: «la pandemia de COVID-19 es una emergencia de salud pública, pero es mucho más. Es una crisis económica. Una crisis social. Y una crisis humana que se está convirtiendo rápidamente en una crisis de derechos humanos» (Guterres, 2020).

la mentada *continuidad pedagógica* en todos los niveles educativos. Y el ámbito doméstico se transformó en espacio de enseñanza y formación,³ lo cual implicó una reorganización de espacios, tiempos, tareas y recursos tecnológicos en el interior de los núcleos familiares o de convivencia. El nuevo escenario se instauraba con celeridad, y al tiempo se evidenciaban dificultades y limitaciones —algunas novedosas, y otras no tanto— en gran parte de la población estudiantil para acceder a la educación virtual, para permanecer en los cursados y para resolver tareas y evaluaciones. A mediados de 2020, Puiggrós (2020) afirmaba que en Argentina un 50 % de estudiantes potenciales de todos los niveles cedieron a la desconexión ante la forzosa y repentina transición a la virtualidad, y sospechaba que la mitad de ellxs⁴ podía no regresar al sistema educativo, al menos, en lo inmediato. La brecha digital se profundizó, y con ella también las desigualdades sociales y educativas, con mayor repercusión en poblaciones rurales y campesinas, sectores en situación de pobreza, personas con discapacidad y comunidades históricamente invisibilizadas por los Estados.

En el ámbito de la docencia el sacudón fue, también, fuerte. Cerrados los establecimientos educativos, abolida la presencialidad, con el hogar como lugar de trabajo y sin las herramientas de trabajo habituales, no quedó otra opción que redoblar esfuerzos y tratar de acomodarnos a lo que se imponía como *nueva normalidad* educativa. Lo que siguió fue: adaptar las clases a los entornos virtuales, readecuar contenidos curriculares, tareas y formas de evaluación, aprender a usar diversas aplicaciones y plataformas para habilitar vías de comunicación y para producir materiales audiovisuales con fines educativos, acompañar y orientar a lxs estudiantes en sus propios procesos de adaptación a los nuevos medios, reorganizar la agenda laboral y también la vida hogareña, reacomodar espacios de la casa para impartir las clases, etc. Procuramos así ir dando respuestas —con mayor o menor éxito— a las demandas que paulatinamente iban emergiendo, provenientes tanto de las políticas estatales e institucionales, como de los equipos de conducción o de cátedra, de colegas, del estudiantado y de sus familias. No sin horas extras de trabajo, cansancio y malestares varios.

3 Esto no es un fenómeno estrictamente nuevo, pues tiene sus antecedentes en el siglo xvi con la pedagogía doméstica, la casa como lugar de crianza y de cuidados, o en el siglo xviii con la pedagogía moral, ya no como cuidados, sino como primer lugar de instrucción. En la actualidad, la casa desplazó el papel tradicional de la escuela, como único centro destinado a la educación. En el capítulo 2 de este cuaderno se aborda este tema.

4 Hemos acordado con lxs autorxs que participan en este cuaderno el uso de lenguaje inclusivo para sus escritos. A los fines de aunar criterios, optamos por el uso de la *x*, que nos permite evitar tanto el sexismo del universal masculino, como el binarismo de género.

En síntesis, atravesamos un momento histórico que demanda pensamiento para afrontar los desafíos y construir sentidos, pero un pensamiento que sea la resultante de múltiples voces y perspectivas: un pensamiento polifónico. A la hora de buscar comprender, producir conocimientos y proyectar acciones sobre los asuntos que nos (pre)ocupan, aún más en momentos coyunturales como estos, signados por la incertidumbre, el vértigo y la premura, conversar y pensar juntxs se vuelve la vía regia. O mejor, conversar para que el pensamiento pueda emerger en el intersticio de voces, gestos y miradas que se cruzan.⁵ Por otra parte, conversar requiere acudir a un lenguaje y hallar palabras adecuadas para nombrar y dotar de sentido a eso que nos pasa por el cuerpo (afectos e ideas); y esto se presenta como un desafío no menor, cuando muchas palabras parecen haber quedado huecas. Estas premisas nos animaron a realizar un evento para encontrarnos con colegas de otras latitudes de Iberoamérica con el fin de conversar sobre el presente de la educación, es decir, sobre la educación en contexto de pandemia.

De esta manera, a partir de una propuesta interinstitucional entre el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) CONICET-UNCO,⁶ la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, Colombia, desarrollamos durante el segundo semestre del 2020 el *Ciclo de charlas internacionales: Conversar el presente*.⁷ El propósito perseguido fue doble: crear un espacio de conversación con referentes internacionales para pensar juntxs los efectos de la pandemia en la educación, y fortalecer los vínculos de cooperación internacional a través del intercambio de experiencias y saberes producidos a nivel local.

El presente cuaderno compila las intervenciones que allí se dieron, pero nutridas por el trabajo de la escritura y las resonancias que dejó el encuentro. Nos encontramos entonces con cinco capítulos bien diferentes entre sí, que amalgaman estilos personales de escritura y modos

5 Según Deleuze y Parnet (1980), la conversación permite que algo se produzca *fuera y entre* las personas interactuantes y, así, traza un devenir. Claire Parnet lo expresa del siguiente modo: «los únicos núcleos de creación son los intermezzo, los intermezzi. Una conversación es eso, y no un coloquio ni un debate prefabricados entre especialistas» (Deleuze y Parnet, 1980, p. 34).

6 Más precisamente, el evento y el presente cuaderno se enmarcan en el Proyecto de Unidad Ejecutora (PUE) del IPEHCS, titulado «La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional», que tiene como responsable científico al Dr. Joaquín Perren.

7 Las charlas de este evento se pueden encontrar en el canal de YouTube de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCO: [Bit.ly/FaCEtube](https://bit.ly/FaCEtube)

de hilvanar ideas, focos temáticos y contextos singulares de producción de conocimiento. Lxs autorxs nos invitan una vez más a conversar el presente, ese que nos acompañó particularmente durante el 2020, pero que aún nos deja mucho que decir y pensar en nuestras distintas realidades, en nuestros, quizá no tan distintos, presentes.

En el capítulo «Escuela: digitalidad, tramas de conexión, potencias. Nuevas gramáticas», Julio César Sepúlveda Carvajal sugiere habitar las preguntas, aquellos interrogantes que se multiplicaron como obsequio de la incertidumbre de estos tiempos. Uno de estos inauguró nuestro encuentro virtual y vuelve hoy sobre este cuaderno: ¿qué preguntarnos a propósito de la escuela, de los cuerpos en las pantallas, de los contactos, del cuidado de sí, de las desigualdades, de los rituales? Así, el autor nos lleva a recordar los impetuosos pasajes que se nos presentaron en estos tiempos: la profundización de las desigualdades y su estrecha relación con la escuela, los efectos subjetivos y políticos del acto de educar, y la potencia de la escuela junto a sus maestrxs y estudiantes. Esta potencia es presentada como la posibilidad de que otros mundos sean posibles y que, en palabras del autor, sea un particular tipo de potencia; como la de aquellas palabras que una vez pronunciadas se transforman en actos.

En «Escuela: cuerpos en pantalla», Humberto Quiceno Castrillón y Mónica Gabriela Portilla establecen una relación entre la escuela y la pandemia a partir de reflexiones sobre el cuidado de sí y de lxs demás, y la influencia de la medicina y el campo empresarial. Allí distinguen tres configuraciones de la escuela: casa-espiritual, escuela-laica y casa-digital; y las conectan con tres peligros o pérdidas: la espiritualidad, el cuidado de sí mismx y la escuela como lugar para ser otrx. Estos sentidos que plantean lxs autorxs son analizados a partir de hechos como la pandemia, el confinamiento, la escuela-casa, la virtualidad y la educación remota, así como la injerencia del Estado y su política sobre la salud, la educación y las tecnologías. El desarrollo se completa con un análisis sobre la virtualidad y la presencialidad en dos direcciones: la primera, que sintetizan con la fórmula «casa-escuela-pantalla», es la que parte de la escuela autónoma que conocemos a la escuela en el seno familiar mediada por pantallas; y la segunda, es un movimiento de retorno a la escuela presencial, pero que ya no es la misma, es la escuela de la nueva normalidad-higiene.

En «COVID-19, crisis y gestión de las muertes en Brasil: retrocesos en educación y su impacto en las políticas sociales», Aluísio Ferreira de Lima nos invita a recorrer la realidad concreta de Brasil permeada por la crisis producto del COVID-19 y de la gestión que ha llevado el gobierno nacional neoliberal durante este tiempo. De esta manera, a través de una lectura crítica, podemos entonces encontrarnos con la profundización aguda

de las desigualdades sociales producto de esta pandemia y potenciada por las acciones u omisiones de un gobierno de ultraderecha. Si bien los autores vienen enunciando, y denunciando, de distintas formas esta triada pandemia-educación-desigualdades, Aluísio Ferreira de Lima lo hace incluyendo las experiencias sociales de la pandemia vinculadas a la violencia de género. Esta relevante mirada nos invita también a pensar las nociones de racismo reproducidas desde el período colonial, entreviendo así la colonialidad del género, lo que nos permite detenernos en la necesaria reflexión sobre nuestros Estados nacionales y sus improntas eurocéntricas y coloniales acentuadas en contextos de crisis, como el actualmente atravesado. Y ¿qué hacer con todo esto? La sensibilidad, el pensamiento crítico, junto con nuestra capacidad de indignarnos para luchar, pensar y escribir serán, en palabras del autor, imprescindibles en la lucha contra la cancelación y el olvido.

En el capítulo «Las vergüenzas del sistema educativo en tiempos de pandemia, y más allá», Ignacio Rivas Flores brinda un análisis clave para comprender el engranaje de la institución escuela desde una lectura que podríamos decir macro: la escuela y sus relaciones con las comunidades, con los colectivos populares y con las distintas leyes estatales. Lo anterior arroja la necesaria crítica sobre, en palabras del autor, las políticas homogeneizadoras y tecnocráticas vigentes, y las políticas de la exclusión y del proceso de consolidación de una sociedad neoliberal, capitalista, patriarcal y occidentalizada que constituyen nuestro sistema mundo. De esta manera, surge el debate sobre un modelo educativo más de corte cuantitativo, transmisor y acumulativo versus uno de tipo comprensivo, inclusivo y equitativo. Para esto último, se hace imperioso el señalamiento del autor sobre la necesidad de empezar a pensarnos desde una epistemología de la interculturalidad, de la complejidad y de la experiencia; una metodología basada en la indagación, la colaboración y la participación; con un sistema de relaciones horizontales.

En el último capítulo, titulado «Las miserias del sistema educativo acentuadas por el COVID-19. Estudiantes en situación de discapacidad», Beatriz Margarita Celada presenta una serie de análisis y reflexiones orientadas a denunciar las desigualdades educativas que la pandemia vino a profundizar en el contexto del sistema educativo argentino. La autora ofrece datos concretos, producto de una investigación universitaria en curso, sobre las diversas dificultades que atravesaron durante el 2020 los estudiantes de una escuela de nivel medio cuyo eje institucional se focaliza en la inclusión educativa. Dichas dificultades, que se extienden de lo emocional a lo económico, tuvieron un mayor impacto en los estudiantes en situación de desventaja educativa y, más aún, en estudiantes en situa-

ción de discapacidad. El desafío será, entonces, atender a las singularidades del estudiantado y dar respuesta mediante una educación diversificada para potenciar las condiciones de nuevas formas de accesibilidad.

Referencias bibliográficas

Alemán, J. (2020). *Pandemónium. Notas sobre el desastre*. NED.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *Panorama Social de América Latina, 2020*. Naciones Unidas / CEPAL.

Deleuze, G., y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-textos.

Guterres, A. (2020, 23 de abril). *Miremos a través del prisma de los derechos humanos*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/miremos-prisma-derechos-humanos-respuesta-covid-19>

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). UNICEP.

Escuela: digitalidad, tramas de conexión, potencias. Nuevas gramáticas

Julio César Sepúlveda Carvajal

Así pues, entraremos por cualquier extremo, ninguno es mejor que otro, ninguna entrada tiene prioridad, incluso si es casi un callejón sin salida, un angosto sendero, un tubo sifón, etcétera. Buscaremos, eso sí, con qué otros puntos se conecta aquél por el cual entramos, qué encrucijadas y galerías hay que pasar para conectar dos puntos, cuál es el mapa del rizoma y cómo se modificaría inmediatamente si entramos por otro punto.

GILES DELEUZE & FÉLIX GUATTARI (2001)

Nada acerca mejor que la distancia.

HOMERO MANZI (1940)

A la comunicación digital le es extraño el dolor de la cercanía de lo lejano.

BYUNG-CHUL HAN (2014a)

A manera de introducción

Teniendo en cuenta el carácter inaugural de este evento, quiero iniciar con estas palabras: coincido con aquella frase según la cual hay libros que causan efectos en la misma medida en que no nos dicen lo que debemos hacer. Lo mismo podríamos decir de estas charlas:¹ no se trata

¹ Este ejercicio de escritura surge del encuentro que tuvo lugar el 7 de octubre de 2020 en la primera de las charlas internacionales *Conversar el presente desde la pedagogía y la*

de señalar, de indicar, de recomendar, de explicar y, en ese sentido, de propiciar el atontamiento. Se trata, así lo considero, de invitar a pensarlos estos asuntos de la escuela, de quienes ahí enseñamos, de los cuerpos, de las pantallas y de nuestro, cada vez más digital, mundo contemporáneo.

Se trata, también, de algo que quizás sean aportes para la construcción de mapas (porque es deseable que no sea solo uno) para ubicarse en la oscuridad, una especie de mapas nocturnos,² que aporten otro tipo de referencias de las situaciones, de lo que nos acontece. Pero no mapas de carreteras (que ya están hechas), no para viajes organizados para turistas que quieren que todo esté incluido (no vaya a ser que les toque tener que explorar), sino de mapas para viajeros, para andariegos, mapas de trochas, de senderos con inusual tránsito. En otros términos, algo más cercano a una cata, en este caso de ideas, que a un manual de segundos auxilios. Se trata, entiendo, de una invitación a conversar que ojalá nos ponga en cuestión, que ojalá nos incite a preguntarnos, que ojalá favorezca que algo nos pase.

En esta conversación sobre el presente —y a propósito del título con el que se convocó a esta primera charla: *Escuela: cuerpos en pantalla*— expreso aquí algunas ideas, un poco sueltas, quizá dispersas, con seguridad fragmentarias; que surgen de lecturas, de otras conversaciones, pero también de la experiencia, de por estos días, hacer parte de esos cuerpos que están en las pantallas.

Inquietudes

¿Qué decir a propósito de la escuela, de los cuerpos en las pantallas, de los contactos, de las tramas de conexión o de la digitalidad, de las

psicología; evento inaugural en el que conversamos con el profesor Humberto Qui-ceno y que fue coordinado por Mónica Portilla y Lautaro Steimbregger. Agradezco, de nuevo, la invitación a formar parte de esta conversación propiciada de forma interinstitucional, entre el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCO), la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali (USC).

2 «¿Quién ha dicho que la cartografía sólo puede representar fronteras y no construir imágenes de las relaciones y los entrelazamientos, de los senderos en fuga y los laberintos?» se pregunta Jesús Martín Barbero (2002, pp. 11-12), quien propone una especie de renovación de ese oficio «para cambiar el lugar desde el que se formulan las preguntas, para asumir los márgenes no como tema sino como enzima. Porque los tiempos no están para la síntesis, y son muchas las zonas de la realidad cotidiana que están aún por explorar, y en cuya exploración no podemos avanzar sino a tientas o con sólo un mapa nocturno».

desigualdades, del cuidado de sí, de los silencios o los distanciamientos?

Teniendo en cuenta a la pedagogía menos como una disciplina que como una cierta actitud emparentada con el riesgo y propensa (cómo no) a la iniciativa y a la invención.

Teniendo en cuenta a la escuela como un lugar privilegiado para habitar otros mundos, distintos al de la familia, al del barrio y —no menos importante— distintos al mundo del comercio de las mercancías (al mercado) y al mundo del trabajo que, nos dicen, nos permitirá *ganarnos la vida*.

Teniendo en cuenta a la escuela, también, como un lugar privilegiado, en tanto brinda una inmensa posibilidad: toparse con la extrañeza.

En estos tiempos en los que parece que todo, o casi todo, está tan a distancia y que es justo esa distancia la que nos ha permitido una cercanía, quizá un retorno, en todo caso un énfasis.

En estos tiempos en que el distanciamiento físico ha hecho contemporáneo no un viejo, sino un antiguo acento en la escuela, en la pedagogía, en la subjetividad; y en los que la frase de Homero Manzi «nada acerca mejor que la distancia»³ adquiere un nuevo sentido.

En estos tiempos, en el que muchas cosas son inteligentes, y entonces son *smart* los precios, las ciudades, pero también las casas y los edificios, y los dispositivos de comunicación (celulares y televisores para no ir más lejos) y por supuesto la escuela, que también se ha tornado inteligente.⁴

En estos tiempos (como lo pregona el Banco Mundial) en los que de todo se aprende, no se deja de aprender y se hace imperativo aprender para poder hacer realidad lo que promete la educación, y en los que parece muy poco deseable que alguien nos enseñe.⁵

3 Uno de los versos del tango *Palabras sin importancia* (1940). Letra: Homero Manzi; Música: Juan Carlos Cedrón.

4 A propósito de este asunto, pueden consultarse los portales de las escuelas inteligentes de Samsung y Microsoft. La primera (Samsung, 2020), comprometida con «mejorar el uso de la tecnología en la educación, proporcionando acceso a entornos de aprendizaje más inteligentes para respaldar la creatividad del estudiante y reducir la brecha digital»; la segunda (Microsoft, 2020), empeñada en reinventar la educación, que entre otros ofrecimientos «facilita el aprendizaje en entornos físicos, digitales e híbridos para abarcar con eficacia contextos educativos formales e informar sea cual sea el momento, el lugar y el medio de aprendizaje».

5 Para hacer realidad esta promesa, debemos —nos dice el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial (2018, p. vi)— «priorizar el aprendizaje, y no solo la escolarización». Esta organización, en su informe de 2018, sostiene que «para lograr el aprendizaje para todos será necesario aplicar tres estrategias complementarias: 1) aprender más sobre el nivel de aprendizaje para que su mejora sea un objetivo formal y

En estos tiempos de proliferación de ese instrumento de portentosas capacidades para ocultar lo contingente, de esa tecnología de gobierno de las conductas de tan amplia aceptación en las prácticas educativas: el discurso de autoayuda, el del optimismo a toda costa y del pensamiento positivo; ese mismo discurso que promueve el éxito, la felicidad y la modificación del yo como fines últimos a perseguir.

Reitero: ¿Qué decir? y, sobre todo, ¿qué preguntarnos a propósito de la escuela, de los cuerpos en las pantallas, de los contactos, del cuidado de sí, de las desigualdades, de los rituales? En estos tiempos...

¿Podrá nuestra imaginación pedagógica crear otras formas de lo escolar que las ya conocidas?

Me pregunto también: ¿qué sentido tiene —si es que lo tiene— volver a pensarnos la escuela y la pedagogía, la subjetividad?, ¿qué sentido tiene —si es que lo tiene— darnos lugar y darnos tiempo para pensar la subjetividad, la escuela y la pedagogía?

Recuerdos imprescindibles

Recordemos que la historicidad de la forma escolar nos pone de presente que, como toda construcción social, tuvo un momento de emergencia y que no es inmutable. Que la escuela que decimos que viene ya está sucediendo, que transita desde hace mucho por una mutación y no como causa de la actual crisis sanitaria. Que el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación han desplazado la institución escolar, que hacen presencia ahora diversas maneras de enseñanza y muchas formas de aprendizaje. Pero que no estamos en una sociedad posescolar, que la escuela se está modificando y nos está modificando, y no solo en las formas de encontrarnos, también la forma de ser del profesorado, de ser estudiantes, de enseñar o de aprender.

Recordemos, que sigue siendo importante que alguien nos enseñe. Tengamos en cuenta que, ahora que parece (según un nuevo imperativo educacional) no ser tan importante enseñar y sí deseable nunca dejar de aprender (no vaya a ser que tu capital humano no rinda lo suficiente en términos monetarios), es importante pensarnos la erosión de una cierta manera de comprender la enseñanza y el maestro (Biesta, 2016).

medible. 2) basar el diseño de políticas en la evidencia para lograr que las escuelas estén al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. 3) construir coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje».

Sigue siendo importante, sigue teniendo sentido que al profesorado se nos permita enseñar, y que tengamos el coraje de hacerlo. Sigue siendo importante resistir a las pretensiones conservadoras por restaurar un tipo de enseñanza que termina por socavar lo que la propia enseñanza puede hacer posible. Es igual de importante, tener en cuenta que la educación no consiste solo en que quienes estudian, aprendan, sino que aprendan algo que tenga sentido, que lo hagan con un propósito particular y que lo aprendan de alguien. Hablamos de sentido, propósito y relaciones: asuntos ajenos al discurso educacional de la aprendificación.

Recordemos, tengamos también en cuenta, las inmensas desigualdades por las que seguimos transitando, que son cada vez más evidentes⁶ y que —en una especie de contradicción en movimiento— se pretenden mitigar con políticas de calidad, equidad e inclusión,⁷ que son, en el ámbito escolar, las formas que adquieren las políticas y el gobierno de la pobreza.

Será clave en este contexto, saber ignorar (dejar de dar por sentido) todo tipo de profecías del fracaso escolar (Frigerio, 2010); en otras palabras, desoír, desnaturalizar y poner en acto prácticas educativas que discutan, que renuncien a definir al estudiantado desde sus carencias y, en este sentido, deje de identificarles como a quienes no podrán acceder al saber. Esto, sin pretender desconocer a aquellos que padecen las circunstancias adversas, y en no pocos casos las limitaciones materiales extremas provocadas por las desigualdades, que minan y que no propician ni sus deseos ni las posibilidades de estar o de seguir en la escuela y en ella saber algo más.

Recordemos que los efectos del acto de educar son efectos a la vez subjetivos y políticos, y, por ende, efectos de enormes complejidades. Tengamos en cuenta que la práctica educativa se puede erigir contra el

6 De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020) —la entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia— la pandemia causada por el coronavirus llevó a un aumento de 6,8 puntos porcentuales de pobreza monetaria, que aumentó a 42,5 % en 2020. Casi la mitad de la población en Colombia es pobre.

7 «Intentar producir una sociedad más justa con base en la legitimación de la desigualdad como producto de políticas de equidad por demás dudosas es un camino al que debemos renunciar. La calidad pretende siempre la jerarquización con base en la idea de excelencia y ésta, como se mide a partir de decisiones políticas, ideológicas, culturales, fenotípicas y de clase, simple y llanamente produce nuevas formas de legitimación de desigualdades injustas, que no promueven la paridad participativa política, económica y cultural entre los diferentes miembros de una sociedad, sino el sentido común que legitima las desigualdades por medio de resultados de la evaluación que ofrece el Ente Calidad» (Pla, 2019, p. 407).

destino; que en una continua oscilación entre lo que se repite y lo que cambia puede (tiene la potencia de) brindar la posibilidad de que otros mundos sean posibles.

En este estado de cosas hay lugar para preguntarnos —no una, sino una y otra vez— por la potencia de la escuela y, con ella, la de sus maestros, maestras y la de sus estudiantes. Una potencia que nos permita ampliar el espectro de lo posible y de lo pensable. Un particular tipo de potencia; como la de aquellas palabras que una vez pronunciadas se transforman en actos.

Alteraciones, rituales, tramas de la conexión

Y qué decir de las conexiones, de los cuerpos y de la red que los conecta. A manera de apuntes para seguir pensando estos asuntos, recordemos que hasta no hace mucho en las escuelas se intentaba prohibir el ingreso y el uso de dispositivos electrónicos como cámaras o teléfonos celulares. Para decir lo menos, el porte y uso de estos dispositivos eran mirados con recelo, fiscalizados. Estas situaciones se dan al mismo tiempo en que proliferan redes de vigilancia que en las instituciones educativas permiten la circulación de imágenes e información en tiempo real. Lejos de tales puniciones se impuso ahora, y de manera generalizada, su uso. Atrás quedó la rispidez del confinamiento escolar, se favorecen ahora las atractivas tramas de la conexión (Sibilia, 2012) y su correlato: el gobierno de los algoritmos.⁸ En el actual confinamiento doméstico al que obligó el distanciamiento físico, la escuela no es posible sin (o sus interacciones en buena medida se dan gracias a) esos mismos dispositivos, ni sin la red de conexión global Internet, ni sin las páginas web, las aplicaciones y las plataformas, disponibles a través de los dispositivos de conexión allí en juego.

Hacemos uso de los medios digitales y con ellos pretendemos acercarnos lo más que nos sea posible, pretendemos que la distancia que nos separa no exista, queremos establecer la cercanía. Se pierde así cada vez más el distanciamiento. Con ello, nos dice Han (2014b; 2020), hacemos desaparecer a todo aquél con quien nos relacionamos, pues produ-

8 Al respecto, consultar: *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*. El conjunto de los trabajos allí reunidos ofrece «distintas miradas para analizar y comprender las transformaciones políticas, económicas y culturales que a nivel regional se vinculan con la expansión de las tecnologías digitales y las operaciones algorítmicas en diferentes dimensiones de la vida social» (Tello, 2020).

timos una eliminación de la lejanía y, en vez de una cercanía, emerge una falta de distancia. Como en las redes sociales, en las que se produce una comunicación pasional, sin distancias, pues este tipo de comunicación digital no crea relaciones, está supeditada a las conexiones.

Y qué decir del silencio, de estos mutismos en medio de la no presencialidad, de este estar en pantallas, de esta pérdida del rostro. Los no pocos momentos de tele-silencios de estos nuevos encuentros, ahora remotos (porque clases, precisamente, no son) se asemejan al del silencio deseado en la oscuridad de una sala de cine. Hasta no hace mucho se pedía que se hiciera silencio en las clases, ahora no se pide, el silencio emerge, y no con poca frecuencia, y genera una sensación extraña, no tanto por lo nueva, sino porque el silencio de ahora no está acompañado de gestos, de miradas, ni de estar presente en el mismo lugar en el que se produce; aunque la conexión es evidente, nada nos da señas de saber a qué obedece, qué lo propicia. Asistimos a una especie de desaparición de esos rituales.

En estas condiciones, ¿cómo juntarnos?, ¿cómo tornar en conversación, en encuentro y en pensamiento, lo que en no pocos casos es mera conexión? Algo de textura parece que falta, también alguna resonancia, alguna vibración, algo del ánimo y del orden de los afectos, de la densidad y la fricción. No perdamos de vista que la enseñanza exige tacto y tiempo. Tener tiempo, para contemplar, para conversar, para leer, para escribir, para pensar y, cómo no, para que todo esto tenga sentido.

En medio del actual (alterado) estado de cosas, sigue también teniendo importancia proponerse el cuidado de sí como forma de vida (Díaz, 2017), lo que no es equivalente a la autoayuda ya que para esta práctica no hay manuales ni recetas, ni frases hechas, ni discursos autorreferenciales y narcisistas. Hay, en cambio, una subjetividad diversificada que elabora cartografías, que diseña mapas posibles. Se trata de un trabajo sobre sí y una exhortación a lo no pensado que nos afecta. Todo, con el fin de construir formas de vida en función de lo que se considera digno o ético o estético. Se trata, en suma, de «ser un *luthier* de sí mismo y, si se logra, tratar de arrancar música de eso» (Díaz, 2017, p. 67).

Expectativas

Necesitamos procurarnos las condiciones de posibilidad de una escuela que conmueva, en la que haya aún en quienes confiar y en la que tenga lugar una ética de la inquietud. Y preguntarnos qué nos siguen permitiendo, y qué favorecen, lugares como la escuela. ¿Qué nuevas potencias

invoca? ¿Qué otras preguntas nos sugieren sus gramáticas interrogativas? ¿Cómo afirmar la potencia común, formativa, productiva y transformativa de maestros, maestras y de sus estudiantes? ¿Con qué imaginación pedagógica, con qué estética, con qué poética?

Tal vez el nuestro, el del inicio de esta tercera década del siglo XXI, sea una especie de «mundo raro» para decirlo en palabras de José Alfredo Jiménez. Pero eso sí, considero que asistimos a una experiencia que —por fortuna y por partes iguales— da lugar a dudas y deja mucho que desear. La conversación continúa. No podemos no pensar en estos asuntos.

Referencias bibliográficas

- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. (2018). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Grupo Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmSP.pdf>
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), pp. 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Pobreza monetaria*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/Comunicado-pobreza-monetaria_2020.pdf
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). *Kafka. Por una literatura menor*. Era.
- Díaz, E. (2017). *Problemas filosóficos*. Biblos.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En G. Frigerio, y G. Diker, (comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). Del Estante.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo; travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Microsoft. (2020). *Marco de Transformación Educativa de Microsoft para las etapas de primaria y secundaria*. <https://www.microsoft.com/es-es/education/school-leaders/k-12-microsoft-education-transformation-framework>
- Han, B-C. (2014a). *En el enjambre*. Herder.
- Han, B-C. (2014b). *La agonía del eros*. Herder.
- Han, B-C. (2020). *La desaparición de los rituales. Una topología del presente*. Herder.
- Pla, S. (2019). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. IISUE.
- Samsung. (2020). *Smart School. Reducir la brecha digital*. <https://www.samsung.com/mx/sustainability/corporate-citizenship/smart-school/>
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Tello, M. (ed.). (2020). *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*. Cenaltes.

Escuela: cuerpos en pantalla

Humberto Quiceno Castrillón y Mónica Portilla Portilla

Introducción

En este escrito, que hemos titulado *Escuela: cuerpos en pantalla*, vamos a hablar de la pandemia, de sus efectos en la escuela y en dos lugares de ella: en lo real y en la pantalla. Además, pensamos la relación entre escuela y cuerpo, cuestión que nos va a permitir la discusión de lo que llamamos el cuidado de nosotrxs mismxs y de lxs demás; *lxs demás* son lxs niñxs de las escuelas. Analizamos tres cuidados: el cuidado de sí, el cuidado de lxs médicxs en la escuela y el cuidado de lxs empresarixs y las empresas médicas; tres escuelas: la escuela casa-espiritual, la escuela-laica y la escuela casa-digital; y tres peligros: la pérdida de la espiritualidad, la pérdida que nos lleva a cuidarnos a nosotrxs mismxs y la pérdida de la escuela como lugar para ser otrx. Esto nos obliga a pensar lo que es el cuidado espiritual, que es el referido a unx mismx, y el cuidado para lxs otrxs, que es lo que nos propone la actual sociedad, con lo cual creemos se pierde toda espiritualidad que es ética, estética y moral.

Los tres sentidos

En primer lugar, partimos de los siguientes hechos: con la pandemia y su efecto mayor, el confinamiento, la escuela pasó a ser parte de

la casa, de la virtualidad y de la educación remota, a identificarse con el Estado y su política sobre la salud, la educación y las tecnologías. Esto no es una novedad, hace siglos la escuela empezó a funcionar como una casa, era la casa de la comunidad religiosa. Después, cuando se creó la escuela como un lugar aparte de la casa, ésta quedó en manos del Estado y de la monarquía, justo el momento en que la higiene —que era la política de salud del momento— cubrió con su manto de sanidad la escuela; desde esas fechas los médicos y las enfermeras no salieron de la escuela por mucho tiempo. Luego, la escuela logró su autonomía laica, biológica y educativa, todo ello en el contexto de la Revolución francesa del siglo XVIII.

Antes de la llegada a la escuela de la medicina y de la higiene, era la espiritualidad la que la defendía de los peligros exteriores, espiritualidad griega, cristiana y medioeval. La espiritualidad es una defensa, protección y creación que unx hace en sí mismx, como parte del cuidado de sí, el conocimiento de sí y las prácticas éticas. La espiritualidad funcionaba como una protección contra el mundo exterior, lxs individuxs se encerraban en sí mismxs, buscaban refugio en los estudios, en los cuidados y en el encierro voluntario. En la antigüedad, la medicina iba a la escuela siempre y cuando no existiera el cuidado de sí en ellas, este primer cuidado hacía que cada unx fuera su médicx. La pedagogía antigua y aún cristiana recomendaba a la juventud el cuidado del alma y del cuerpo —como nos lo dice Michel Foucault (2002) en su libro *El uso de los placeres*—, les decía que era más importante cuidarse por sí mismx a que otrxs lx cuidaran. Esta práctica existió hasta que desapareció la espiritualidad y fue reemplazada por la educación, primero en casas comunitarias y luego en casas de estudio.

Cuidarse no tenía el sentido que hoy se le quiere dar, porque era cultivo, formación, creación de sí, era pensar la relación de cada unx con su alimentación, la economía, el amor y la verdad. Para la antigüedad, esto era la cultura espiritual. Con la medicina y la biología moderna, esta cultura fue reemplazada por el cuidado que hace otrx sobre nosotrxs, y ese otro es el Estado, la Iglesia y la sociedad. Hoy vivimos un tercer sentido del cuidado, el de una pandemia. No es el cuidado de sí espiritual como defensa del hombre, sino que es el cuidado de la obra del capitalismo, de sus efectos catastróficos sobre la tierra y sobre la vida misma. Nos cuidamos para defender la economía, la dieta, la verdad y las pasiones del capitalismo, no nuestra salud o espiritualidad. Lo que nos parece problemático es que la escuela que rompió con la casa, con la higiene y con el Estado, al no depender directamente de su política, vuelva, en estos tiempos, a estar en manos de la nueva biología e higiene, de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de las farmacéuticas.

En segundo lugar, partimos de una intuición: una vez instalados en la casa-escuela-virtual, se quiere retornar a la escuela presencial y no a cualquier presencia, sino a la que corresponde a la medicina, a su maestría y a su política. Para entrar a la escuela, los niños harán filas, se les revisarán las manos, el rostro, el cuerpo. Al salir de la escuela, la revisión será más estricta, alguien va a sistematizar la información obtenida. Entrar y salir de la escuela va a ser el gran acontecimiento pedagógico, como lo fue en el siglo XVII, antes de inventarse la escuela laica. La escuela no puede pensarse como el lugar al que se entra y se sale; si fuera así, la escuela estaría fuera de mí, en otra parte. Lo que la escuela y la pedagogía han construido es la identidad-escuela y subjetividad, escuela y nosotros, escuela y sujetos, hasta tal punto que se puede decir «yo soy la escuela» o «la escuela está en mí». El confinamiento nos ha quitado la última identidad. La primera pérdida fue la desaparición del cultivo de sí, la segunda es la defensa que la escuela hacía de la niñez, al ser protegida por el médico, y la tercera es el quiebre de la identidad escuela-niñez-juventud para ser otro. Al estar al frente de las pantallas se pierde toda soledad, que es la fuerza para poder ser otro. Este es el tercer sentido de nuestro escrito.

Analicemos una primera dirección: escuela-casa-pantalla. De la escuela autónoma, la escuela otra como un lugar distinto, se retorna a la escuela de padres y madres, de la familia, la escuela de todos que no es mi escuela. La escuela nuestra, la escuela que conocemos es la escuela otra, el otro lugar al que queríamos ir por voluntad y deseo propio, que no es un lugar impuesto. A la escuela-casa familiar nos hace ir un Estado, nos empuja hacia adentro para no salir. Un poder extraño y lejano nos conduce al lugar de donde un día salimos para ir a otro lugar. Ante esto hay que decir: la escuela es el único lugar desde donde podemos ser alguien, en la casa familiar no somos alguien, somos todos e iguales, es decir hermanos. En la escuela somos diferentes, extraños, y en esa indiferencia podemos ser alguien, un único ser. Sostenemos que la escuela-casa y la escuela-pantalla no te hace otro, porque la casa no te hace otro, uno es otro cuando una cosa extraña y distinta nos inicia en la vida otra, que es la vida de la cultura. Existe escuela el día en que alguien extraño te enseña a leer, pero la pantalla no es extraña, como no lo es el lugar familiar. Para aprender algo en la vida se debe pasar por lo extraño, por lo otro, por la diferencia. Si amamos la escuela es porque es otra cosa, algo otro, donde aprendemos a ser otro. Eso es el amor y la espiritualidad, querer ser otro. La escuela es la que crea ese amor, nunca la casa o la pantalla. Quizás eso explique el querer acabar con la escuela y quedar en manos de lo digital y la medicina. Hacer desaparecer de la faz de la tierra cualquier rastro de espiritualidad, es decir, de autonomía del cuidado de sí.

Queremos pensar en una segunda dirección, aquella que va de la escuela-casa a la escuela-presencial, a la escuela de la nueva normalidad-higiene. Esta normalidad es la medicina escolar que ataca la escuela como lo otro, como ese lugar otro; las iguala para crear una sola imagen general, la imagen de lo sano, lo descontaminado y lo aséptico. Veremos la vigilancia para salir de la escuela. Con la medicina escolar volvemos a la vieja figura que nos indica que para entrar a la cultura hay que lavarse las manos y estar limpi, entonces es una escuela hospital, una escuela blanca y no es aquella que unx ama. No es la pandemia ni el virus, lo que ha cambiado la escuela es la medicina, la política estatal, que piensa la salud como una empresa y la educación como una medicina. Lo que la medicina y las tecnologías atacan es la diferencia que se ha creado entre la escuela, la familia, la casa y la calle. Lo que se ataca es la escuela como el único lugar para poder llegar a ser otrx. Se ataca la autonomía de la niñez y la juventud. Con la casa y con lo digital se impide la independencia del espíritu, que requiere el lugar escolar, ese lugar para vivir juntxs y estar solxs, el vivir juntxs sin estar juntxs, el poder estar con otrxs, para poder ser otrx. Ante esta situación proponemos pensar en lo que significa el cuidado de unx mismx y el cuidado escolar. El virus del COVID-19 es un ataque al/lx individux, no ataca los edificios, no destruye las ciudades, no modifica el desarrollo. Es la especie humana la que está en juego y en peligro, como lo dice Chomsky (2020, 11 de septiembre). Está demostrado que destruye las naturalezas más débiles, menos fuertes. Ante esta situación se ha optado por el confinamiento, las medidas de aislamiento y el uso de máscaras como es la expresión francesa para llamar al barbijo y, por supuesto, la vacuna, que no es una defensa del/lx individux, sino la defensa de la sociedad y su régimen de salud ante el virus.

Si pensáramos en el cuidado, en la cultura de la espiritualidad, lo que había que hacer es que la educación se preocupara de fortalecer al/lx individux, y la pedagogía, de señalarle el camino para lograr este resultado que no es otro que unx mismx se cuide a sí mismx, tenga la cultura del conocimiento de sí mismx y la cultura del cuidado. Esto exigiría un conocimiento profundo de la naturaleza humana y un conocimiento extenso de todo aquello que pueda afectar esta naturaleza. Si lxs griegxs, para conocerse a sí mismxs, recurrieron a la dieta, al amor, a la verdad y a la ética, se puede volver a pensar estos cuatro ejes de la cultura, lo cual significa convertir al/lx sujetx en educadorx de sí mismx, y sus efectos en la escuela serían hacer de esta institución una cultura del cuidado de sí mismx y volver a introducir lo que en otras sociedades fue importante, como la alimentación, el ejercicio, la gimnasia, la meditación, que son condiciones de la espiritualidad, de igual manera, la preocupación por sus propias eco-

nomías, gastos y desarrollos. Si la consigna *empresarixs de sí mismxs* es en esta dirección quiere decir que la escuela no es un empresariado, sino un proyecto productivo para sí mismx, para el fortalecimiento de la raza, del cuerpo y del régimen social interno a la escuela. La pedagogía, en este sentido, debería pensar en cómo hacer que la niñez y la juventud conozcan lo que significa cuidarse en la sociedad actual y hacer de la escuela una institución de cuidados. Estos dos sentidos fueron las grandes fuerzas de dos culturas sobresalientes: la cultura antigua y la cultura renacentista.

Una última anotación, la vacuna es la protección farmacéutica del cuerpo y la desprotección del alma. Su peligro es que impide que conozcamos el cuerpo y el alma para poder defendernos ante los peligros exteriores. Todo aquel que se vacune adquiere una prótesis ficticia como si hubiera escapado del peligro, es mucho mejor, aun vacunándose, considerar que la vacuna no te salva, porque el cuidado está en el conocimiento del cuerpo y del alma, que son las vacunas espirituales, éticas y estéticas para la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

La supervivencia de la democracia está en juego. (2020, 11 de septiembre). *Infobae*. <https://www.infobae.com/cultura/2020/09/11/noam-chomsky-la-supervivencia-de-la-democracia-esta-en-juego/>

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres* (Vol. 2). Siglo XXI.

COVID-19, crisis y gestión de las muertes en Brasil

Retrosos en educación y su impacto en las políticas sociales

*Alúisio Ferreira de Lima**

Vivimos un momento histórico en el que la globalización del mundo puede entenderse como la universalización del capital y su mercado, de los precios y el dinero —cada vez más virtual—, del mercado laboral, el mercado improductivo y el mercado inmaterial (Gorz, 2005), de los gustos, la comida, la cultura y modelos de vida social, las identidades, una racionalidad instrumental/sistémica al servicio del capitalismo del desastre (Klein, 2008) —que ya no se organiza fuera de orden, sino desde el caos— que defiende la libertad —que en última instancia es libertad para el consumo (Severiano, 2007)— y que se mantiene con commodities metamorfoseadas en su estética, en la que la marca reemplaza al producto (Haug, 1997) y sustenta la simulación (Baudrillard, 1991). Podemos decir que estamos inmersos en las ruinas que señaló Walter Benjamin en su alegoría de la historia (1996b).

ALÚISIO FERREIRA DE LIMA (2010)

En el momento de redactar el epígrafe anterior, hace 10 años, traté de presentar fragmentos de los diagnósticos de autores y autoras sobre el momento que vivíamos y procuraba, a partir de sus provocaciones, pensar en Brasil, como nuestro ornitorrinco, animal que sirvió de analogía para Chico de Oliveira (2008). Ornitorrinco, mamífero monotrema, de la subclase de los prototipos, adaptado a la vida acuática, de pequeño tamaño,

con pico similar al de un pato, con patas y cola planas; ovíparo, cuyos polluelos se alimentan lamiendo la leche que fluye por los pectorales de la madre (ya que no tiene senos), cuyo macho tiene un espolón venenoso en las patas traseras y conserva características reptilianas. No podría ser más apropiado describir un país que se caracteriza por ser altamente urbanizado:

[con] poca mano de obra y población en el campo, por lo tanto sin ningún residuo precapitalista, por el contrario, una agroindustria fuerte. Un sector industrial completo y avanzado de la Segunda Revolución Industrial, avergonzado por la Tercera Revolución, a la ciencia molecular-digital o informática. Una estructura de servicios muy diversificada en un extremo, cuando se vincula a estratos de altos ingresos, más ostentosamente derrochadora que sofisticada; en otro, sumamente primitiva, ligada al consumo de los estratos pobres. (Oliveira, 2008, p. 132-133)

En aquella época vivíamos los efectos de la crisis económica mundial de 2008, que afectó al mercado internacional en su conjunto y, en el caso de países productores de materias primas —como Brasil—, esta crisis había provocado impactos devastadores. Los efectos de la misma se amalgamaron con la crisis política, iniciada en el 2005 por los escándalos de corrupción, y se inauguró un discurso que sirvió para fortalecer a lxs diversxs opositorxs al gobierno: es necesario salvar a la sociedad de la amenaza que plantea que la crisis política puede contaminar la economía. Entonces, la crisis política y económica se convirtieron en combustible para la movilización de las masas contra la democracia, a partir de un discurso que legitimó el Estado de excepción permanente, que lejos de servir como respuesta a una brecha normativa:

[...] se presenta como la apertura de una brecha ficticia en el ordenamiento, con el objetivo de salvaguardar la existencia de la norma y su aplicabilidad a la situación normal. La brecha no es interna a la ley, sino que se refiere a su relación con la realidad, a la posibilidad misma de su aplicación. Es como si la ley contuviera una fractura esencial entre el establecimiento de la norma y su aplicación y, en un caso extremo, solo podría ser llenado por el estado de excepción, es decir, creando un espacio donde se suspenda esta aplicación, pero donde la ley como tal permanece en vigor. (Agamben, 2004, págs. 48-49)

Sabemos muy bien cuáles fueron los resultados de esto. La efectividad del proyecto de derrocamiento de la presidenta Dilma Rousseff, en 2016, se sumó al fortalecimiento de los espíritus conservadores, reaccionarios y fascistas que, paulatinamente, presentaron planes y justificaciones para el regreso a la política de unos pocos en el país, con discursos contra el desarrollo de las políticas sociales. La forma de excepción permanente

del capitalismo en la periferia del mundo. Descuidada, la izquierda no se dio cuenta de que —si bien en los últimos años lxs intelectuales han centrado sus energías en estudios y denuncias sobre problemas relacionados con la ciudadanía, la inclusión, las injusticias a reparar, la superación de prejuicios, el derecho a la disensión, entre otros lineamientos— el capitalismo feroz había erosionado todos y cada uno de los marcos regulatorios para la democracia.

Los proyectos y programas de desarrollo social «se han convertido en el blanco de una élite resentida alimentada por la fantasía de que los pobres deberían aceptar las medidas de austeridad y, aun así, seguir consumiendo sin trabajar» (Lima, 2017, p. 111) y la democracia pasó a ser odiada definitivamente. La reanudación de la hegemonía por parte de quienes, de hecho, representan las desigualdades y todas las formas perversas de gobierno existentes desde el primer invasor de estas tierras —incluso en el período del genocidio que llamamos colonización— ha vuelto a ser una posibilidad. Tras una puñalada en el espacio público construyeron una victoria de la ultraderecha para la presidencia en 2018, basada en la ausencia de todxs lxs demás candidatxs a las elecciones, a los debates. Así, en 2019, Jair Messias Bolsonaro se convierte en presidente de Brasil y comienza el desmantelamiento de las políticas públicas, con el recorte sistemático de recursos en educación y salud, la reforma de la seguridad social y el favorecimiento de los militares.

En materia de educación, en los primeros 98 días de administración del gobierno de Bolsonaro, el primer ministro (hasta mayo de 2021, cuatro personas habían ocupado el cargo), Ricardo Vélez —discípulo del gurú bolsonorista Olavo de Carvalho— se convirtió en protagonista de las primeras polémicas del Gobierno. Entre ellas, la exigencia de que los colegios realizaran el Himno Nacional, grabaran y leyeran una carta de su autoría que contenía el lema de la campaña de Jair Bolsonaro: «La Patria por encima de todo, Dios por encima de todos». Absurdo que fue ridiculizado en todos los medios y, ante las repercusiones negativas, abandonaron su ejecución. También publicaron una ordenanza del Ministerio de Educación (MEC, por sus siglas en portugués) que suspendió la evaluación de la alfabetización de lxs estudiantes durante dos años, también revocada tras las críticas. El ministro también propuso la creación de un comité evaluador de las preguntas de la prueba Enem (la evaluación anual de enseñanza media, cuyos resultados se utilizan para determinar el ingreso a las universidades públicas del país), con la justificación de ajustarlas a la «realidad social y asegurar un perfil consensuado al examen».

El ministro que asumió funciones después no fue mejor. Abraham Weintraub, que sostuvo la posición durante aproximadamente un año y

dos meses, fue más delirante e inconsecuente. Weintraub acumuló controversias en las redes sociales, con la creación de presentaciones ridículas y promoviendo ataques a los grandes pensadores de la educación del país. Su objetivo favorito fue Paulo Freire, de quien dijo, en una de sus publicaciones, que «representa el fracaso de la educación de izquierda». El ministro, siguió la misma estrategia del presidente, es decir, para distanciar los ojos de la población de las acciones del Ministerio de Educación que estaban prácticamente paralizadas, creó controversias llenando las redes sociales con ataques personales. La gestión de Weintraub ante el Ministerio de Educación aún estaba marcada por el choque con las universidades federales. En abril de 2019, el entonces ministro dijo que cortarían los fondos de tres universidades por promover *balburdia*.¹

Al final, las contingencias de los fondos terminaron siendo aplicadas a todas las instituciones federales incluyendo las becas para estudiantes graduados. En la primera mitad de 2019, el MEC sólo había ejecutado el 4,4 % del monto de las inversiones planificadas, correspondientes a menos de la mitad de las ejecutadas en el mismo período de 2018 (que se repitió en 2020, mientras Abraham Weintraub fue el ministro de Educación hasta junio). El único sector educativo que no vio reducción de fondos, incluso con una menor inversión, fueron las escuelas cívico-militares, una de las principales banderas del gobierno de Bolsonaro. En 2020, según el Ministerio de Educación, fueron atendidas 54 escuelas cívico-militares, dispersas por 23 estados y por el Distrito Federal. En los colegios militares, cada estudiante cuesta, en promedio, 7397,10 reales (1403 dólares) a las arcas públicas, mientras que el gobierno federal desembolsa en promedio 832,05 reales (157,85 dólares) por cada estudiante en la red de educación pública.

En el país de la mentira, la falsa democracia racial, el falso liberalismo, la falsa democracia gubernamental, las *fake news*, donde toda barbarie siempre ha sido publicitada como práctica de cuidado, de violencia justificable, en la que las huellas de la resistencia siempre han sufrido ataques de cancelación desde el primer día de este desgobierno, hemos seguido, a través de todas las formas posibles de transmisión, el auge de las protestas bolsonaristas, predicando y luchando por la *libertad* para impedir la libertad de los que desprecian. La exposición de todos los esfuerzos de extinguir las instituciones democráticas y el propio Superior Tribunal Federal (STF) siguió compitiendo con las diversas investigaciones sobre presuntos delitos que involucran a la familia del presidente, que van

1 Término en portugués que se refiere a hacer tumulto, motín, rebeldía.

desde las *rachadinhas*.² hasta la implicación en la muerte de Marielle Franco, concejala asesinada en marzo de 2018.

Como si los desafíos que se plantearon a todas las personas que creen y luchan por un país menos desigual y más justo no fueran suficientes, el 2020 nos sorprende con el virus SARS-COV-2, que produce la infección COVID-19, y provocó una cantidad significativa de muertes, convirtiéndose rápidamente en una pandemia y una crisis financiera mundial más grave que en el 2008. Y, por supuesto, —contra las medidas recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y las acciones tomadas por los países europeos que se preocuparon inmediatamente por salvar a la población— en lo que respecta al presidente del país y sus seguidores y simpatizantes, tanto el COVID-19 como la propia crisis económica fueron tratados el 24 de marzo de 2020 como desgracias fugaces, efectos de una «gripe leve», como el propio Jair Bolsonaro clasificó la enfermedad, incluso con el riesgo de agravar aún más la crisis económica, ya que se ha convertido en objeto de *fake news* en las redes sociales.

Es cierto que algunos estados de la federación tomaron por su cuenta las medidas de aislamiento y los intentos de contener el virus, incluso comprando equipos para las unidades de cuidado intensivo (UCI) en países extranjeros fuera de las rutas elegidas por el propio gobierno federal, invirtiendo en hospitales de campaña y desafiando a emprendedores partidarios del gobierno que, a su vez, no tenía la intención de perder un solo centavo, incluso si eso costaba la vida de sus empleados. Es importante señalar que el foco de las investigaciones y juegos de poder relacionados con los intereses personales del presidente —que asume la figura del Mesías y gobierna el país a su imagen y semejanza para sus votantes— ha distanciado la posibilidad de demandas más fuertes de una intervención política orientada a la vida.

La primera muerte registrada por COVID-19 en Brasil fue el 17 de marzo de 2020, a poco más de un mes, los registros —específicamente el 27 de abril— comenzaron a indicar 4602 muertes (G1, 2020). Al día siguiente publiqué un ensayo, que incluía una versión en castellano publicada el 16 de mayo en Uruguay. Ante los anuncios cada vez más banales sobre el aumento de muertes y la publicidad de ataúdes enterrados sin identificación, señalé que «los números no mueren, solo mueren las per-

2 Término en portugués que se refiere a un esquema ilícito llevado a cabo por políticos que utilizan su poder para contratar funcionarios con dinero público, con la condición de que el contratado devuelva la mitad o más del salario al político que lo contrató. Se configura como una práctica criminal que el hijo del presidente es acusado de cometer con varios funcionarios.

sonas» (Lima, 2020a; Lima, 2020b) y que la forma en que el uso de los números y la presentación de imágenes cumplen un propósito muy específico: el respeto por los muertos, por el cuerpo mismo, ahora considerado sagrado, como objeto médico, estaba siendo destruido de manera amplia y espectacular en Internet.

De manera impresionante, fuimos capaces de aceptar que, en nombre de un riesgo indeterminado, las personas que amamos, por quienes nos preocupamos, incluso lxs propixs extrañxs, fueron enterradxs solxs, sin funeral y representadxs por números estadísticos. En ese momento —cuando se registraron 4602 muertes—, ya era posible predecir como ahora —que ya hemos registrado, el 11 de mayo de 2021, más de 423 000 muertes (Brasil, 2021)— que el presidente nunca se preocupará por enfrentar la pandemia. Por el contrario, los días que siguieron hicieron aún más evidente su forma genocida de gestión y politización del COVID-19. Haciendo su cruzada contra los periodistas y apoyado por sus seguidores, hizo todo lo posible para minimizar los devastadores efectos de la enfermedad. Incluso llegó a jugar con la propia contaminación de la población, llegando a afirmar, sin ninguna resistencia política significativa, que el sacrificio del pueblo era necesario, que no teníamos otra alternativa frente a la pandemia, que era necesario para salvar la economía y que los más fuertes sobrevivirían.

En mayo de 2020, siguiendo al presidente Trump en Estados Unidos, Bolsonaro rechazó el proyecto de la OMS que tenía como objetivo acelerar el desarrollo de una vacuna y medicamentos contra el nuevo coronavirus. Criticó sistemáticamente, en todos los medios a su alcance, las medidas de distanciamiento social y las restricciones adoptadas por gobernadorxs y alcaldes/as; rara vez hace uso de mascarillas en público y con frecuencia promovió aglomeraciones, sin respetar las recomendaciones de la OMS, para contener la propagación del virus. Además, el mandatario criticó las vacunas y celebró como una victoria personal en redes sociales y entrevistas que la Agencia Nacional de Vigilancia Sanitaria (Anvisa) ordenara la breve interrupción de los ensayos clínicos en Brasil de la vacuna CoronaVac, desarrollada por el Instituto Butantan, vinculado al gobierno del estado de Sao Paulo.

El Tribunal de Cuentas de la Unión (TCU) fijó un plazo de 60 días para que el gobierno federal presentara un plan de vacunación detallado para la población brasileña. El gobierno simplemente ignoró la solicitud, haciendo solo una declaración de que la solicitud debía hacerse al Ministerio de Salud. En el mes de agosto de 2020, el laboratorio estadounidense Pfizer hizo la primera propuesta para vender 70 millones de dosis a Brasil. La oferta se reforzó en otras ocasiones y, aunque el director ejecutivo de

la farmacéutica envió una carta a Bolsonaro, el gobierno rechazó todas las propuestas. A finales de ese mes, varios países comenzaron a promover debates sobre la vacunación, con el objetivo de movilizar a las personas de sus países para que se vacunaran. Bolsonaro, incapaz de pensar con sensatez, en lugar de asumir sus errores giró su discurso hacia la *defensa de la libertad* de elección de quienes no quieren vacunarse. El 31 de agosto, el presidente dijo a los periodistas: «Nadie puede obligar a nadie a vacunarse». En octubre de 2020, el presidente rechazó una propuesta del Instituto Butantan, que preveía la entrega de 45 millones de dosis de CoronaVac para diciembre y otros 15 millones para el primer trimestre del 2021.

Si, hasta principios de 2020, nos preocupaban los efectos del gobierno de Bolsonaro para la población que siempre ha tenido una vida precaria, con los días que siguieron a la pandemia enfrentamos impactos psicosociales aún más devastadores. Rápidamente naturalizamos el aislamiento social para una porción privilegiada de la población, esto se convirtió en una medida de cuidado y oportunidad para que los empresarios ampliaran las posibilidades económicas de la explotación del trabajo remoto. Los indicadores de desigualdad de la experiencia social de la pandemia, en particular, la violencia de género física y psicológica, se agravaron en este período, siendo las mujeres las que más violencia han sufrido durante el aislamiento (Agencia Brasil, 2020). La reducción de ingresos y convivir con el agresor durante la pandemia, sumado a las dificultades para presentar las querrelas al estar en casa todo el tiempo, corroboran el agravamiento de la violencia que sufren millones de mujeres en Brasil (FBSP, 2020). Sabemos que la violencia de género, la violencia contra la niñez y la adolescencia, las desigualdades socioeconómicas, el racismo y las cuestiones territoriales (centro-periferia) son estructurales, reproducidas desde el período colonial hasta las sociedades capitalistas neoliberales, basadas en la jerarquía racializada y de género del estatus como sujeto de derecho, favoreciendo los intereses de acumulación de capital a través de condiciones basadas en la maximización de la explotación de la fuerza de trabajo y la devaluación del trabajo afectivo y doméstico (Fraser y Jaeggi, 2020).

Con respecto a la política de educación pública en Brasil, la principal enemiga del gobierno negacionista de Bolsonaro, los ataques continuaron tan fuertes como su énfasis en promover la pandemia en el país. A finales de junio del 2020, el ministro Weintraub fue destituido de su cargo y su sucesor Carlos Alberto Decotelli, ocupó el cargo de ministro de Educación por solo cinco días,³ entonces fue reemplazado por el actual

3 El ministro entregó una carta de renuncia a solicitud del Palacio de Planalto luego de recibir una serie de disputas de universidades extranjeras y de la Fundación Getúlio Vargas

ministro, Milton Ribeiro, quien sigue ciegamente el pensamiento del presidente. El heraldo de Mesías Bolsonaro no tardó en anunciar que para el año 2021, la previsión presupuestaria para el Ministerio de Educación sería aún mayor, alrededor de 4200 millones de reales, lo que significa una reducción del 18,2 % en relación con el presupuesto aprobado para 2020. Para las universidades e institutos educativos federales, la previsión de recorte fue de 1000 millones de reales.

La gestión política en la época del COVID-19 en Brasil, expresada en la figura del presidente Bolsonaro y sus ministrxs, cruzó el umbral que separaba a la humanidad de la barbarie. Nos volvemos aún más pobres y, paradójicamente, aún más insensibles a la pobreza. La advertencia que nos hizo Walter Benjamin, en 1933, al hablar del anhelo de las personas por liberarse de las experiencias y sumisión al progreso técnico, por estar «cansados de las infinitas complicaciones de la vida cotidiana, y para las cuales la finalidad de la vida se revela sólo como un punto de fuga distante en una perspectiva infinita de medios» (Benjamin, 2012, p. 90). Aunque a partir de amenazas y alertas, en nombre de un riesgo que no se pudo precisar y el temor que nos perseguía mucho antes de la pandemia: un gobierno terrorista, dependiente del caos, el miedo y la destrucción para mantenerse en el poder.

No es casualidad que Jair Bolsonaro siga manifestando públicamente que no cree en la efectividad del encierro implementado por los gobernadores estatales, es decir, de las medidas para restringir la circulación de personas y el funcionamiento del comercio y los servicios para intentar frenar el avance de la pandemia del COVID-19. Además, apoya el argumento de que el bloqueo dificulta la producción de puestos de trabajo y ayuda a aumentar el hambre. Maneja la administración federal a favor de la pandemia, con acciones poco efectivas y que no se preocupan por garantizar el mínimo de dignidad y recursos para la supervivencia.

En marzo de 2021, registramos más de trescientas mil muertes, el discurso del presidente Bolsonaro parecía delirante, si no fuera cínico y mentiroso, diciendo: «el gobierno no ha dejado de tomar medidas importantes tanto para combatir el coronavirus como para combatir el caos en la economía». El 23 de abril se aprueba el presupuesto para el 2021. En el peor momento de la pandemia COVID-19 en el país, los fondos efectivamente aplicados en salud serán casi los mismos que en 2019, cuando no hubo pandemia (Agência Senado, 2021). El segundo mayor recorte presupuestario ocurrió en el Ministerio de Educación, que perdió 3900

sobre inconsistencias en su currículum, por ostentación de títulos académicos que no existían.

millones de reales (Agência Brasil, 2021). En mayo pasamos de los cuatrocientos mil muertos y solo el 4,1 % de la población estaba completamente vacunada. La desinversión en políticas públicas y acciones que de hecho podrían combatir los efectos orgánicos y sociales del virus expresan la imagen de un país que, desde su invasión y genocidio por Portugal, ha estado accionando políticas de descuido de la vida de lxs demás, incluidos lxs más próximxs.

Así, en medio de tantas estrategias e intervenciones encaminadas a invisibilizar las experiencias de sufrimiento y muerte durante la pandemia COVID-19, la lección que queda es que nuestra sensibilidad e insistencia en el pensamiento crítico serán imprescindibles en la lucha contra la cancelación y el olvido de esta tragedia. De manera tal que aquello que elegimos como soportable para sufrir y llorar en los días que han pasado y que vendrán más adelante, debe comprenderse como los nuevos límites de nuestra capacidad de indignarnos, pensar, escribir y luchar.

Notas al final

* Quiero expresar mi agradecimiento a la doctora Yarimar Rosa-Rodríguez, directora del Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, por su ayuda en la traducción de este capítulo.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Estado de exceção. Homo Sacer II, I*. Boitempo.
- Agência Senado. (26 de abril, 2021). Cortes orçamentários podem comprometer políticas públicas em 2021. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/26/cortes-orcamentarios-podem-comprometer-politicas-publicas-em-2021>
- Benjamin, W. (2012). Experiência e pobreza. En *O Anjo da história* (pp. 83-90). Autêntica Editora.
- Bond, L. (20 de abril, 2020). SP: violência contra mulher aumenta 44,9% durante pandemia. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-04/sp-violencia-contra-mulher-aumenta-449-durante-pandemia>
- Brasil. Ministério da Saúde, Brasil. (n.d.). *Painel Coronavírus Brasil* [consultado el 11 de mayo de 2021]. <https://covid.saude.gov.br/>
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (20 de abril, 2020). *Violência Doméstica Durante Pandemia de Covid-19* [Nota técnica]. http://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-domestica-durante-pandemia-de-covid-19/

- Fraser, N. y Jaeggi, R. (2020). *Capitalismo em debate: uma conversa na Teoria Crítica*. Boitempo.
- G1. (27 de abril, 2020). Casos de coronavírus e número de mortes no Brasil em 27 de abril: As secretarias estaduais de Saúde confirmam no país 67.446 casos do novo coronavírus (Sars-CoV-2), com 4.603 mortes. <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/27/casos-de-coronavirus-e-numero-de-mortes-no-brasil-em-27-de-abril.ghtml>
- Lima, A. F. de. (2010). *Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica*. FAPESP/EDUC.
- Lima, A. F. de. (2017). Desventuras da democracia no estado de exceção brasileiro. En, F. C. S. Lemos y otros. *Conversas transversalizantes entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos*, Vol. 7 (pp. 105-114). CRV.
- Lima, A. F. de. (16 de mayo, 2020a). Los números no mueren, la gente muere. *Hemisferio Izquierdo*. <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2020/05/16/Los-números-no-mueren-la-gente-muere>
- Lima, A. F. de. (2020b). Os números não morrem, quem morre são as pessoas. *Antropológicas-epidêmicas*, 2(47). <https://www.antropologicas-epidemicas.com.br/post/os-números-não-morrem-quem-morre-são-as-pessoas>
- Máximo, W. (23 de abril, 2021). Desenvolvimento Regional e Educação têm maiores cortes no Orçamento. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-04/desenvolvimento-regional-e-educacao-tem-maiores-cortes-no-orcamento>
- Oliveira, F. de. (2008). *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. Boitempo.

Las vergüenzas del sistema educativo en tiempos de pandemia, y más allá

José Ignacio Rivas Flores

La situación de pandemia que venimos arrastrando desde marzo de 2020 está teniendo consecuencias importantes en casi todos los ámbitos de nuestras vidas. Por un lado, nos está obligando a poner en práctica otras formas de relación, de actuación social, de pensar los trabajos, etc. Por otro lado, está haciendo aflorar aspectos ocultos, o al menos silenciados, de la vida social, que resultan problemáticos y conflictivos en relación con una sociedad democrática, equitativa y solidaria. El campo de la educación está resultando especialmente sensible en esta segunda cuestión, en tanto que la situación de confinamiento y de modalidad de enseñanza virtual está evidenciando algunas cuestiones preocupantes de los sistemas educativos, las prácticas de enseñanza y las ideologías sociales en relación con el mundo escolar. Más allá de críticas conocidas y visibles sobre la educación, esta situación anómala está evidenciando *qué es*, en realidad, el sistema educativo.

Entiendo que independientemente de las reformas que puedan ir ofreciendo una ficción de un sistema inclusivo y democrático, los sistemas educativos arrastran un ADN particular, elaborado en los siglos de historia del proyecto modernista de sociedad, que deviene hoy día, como *escuela neoliberal y neoconservadora*, en la que los profesionales se esfuerzan por desarrollar un trabajo orientado desde su configuración *genética*. Encontramos diferentes hitos que la han ido configurando: la herencia eclesial del modelo catecumenal; los principios del liberalismo aplicado a la cons-

trucción del sistema aula, como una matriz económica-mercantil; la propuesta racionalista de la Ilustración y su idea de un conocimiento estructurado, segmentado y extractivo; la dependencia de un sistema industrial, que aporta un modelo de producción exportable a cualquier ámbito institucional de la sociedad, así como una exigencia de un tipo particular de adiestramiento; el surgimiento de un estado burgués, caracterizado por la ideología de la gestión, el mercado y la burocracia como ficción de igualdad; el afán colonizador, camuflado en una propuesta civilizatoria como nueva moral universal, basada en jerarquías de la supremacía de clase, de etnia, de género, de religión, de *normalidad*; etc. Todo ello justificado desde la falacia de la igualdad, del individualismo, de la equidad, del progreso y de la justicia que se han esgrimido como ejes instituyentes de los sistemas educativos modernos (Bauman, 2004; Díaz y Rivas, 2007).

De todo este conjunto de fuentes que van constituyendo el modelo de escuela, resulta especialmente relevante (y de alguna forma se puede decir que tendría carácter fundante) la propuesta educativa de Locke (2012 [1693]) en lo que constituye, a mi parecer, el manifiesto educativo de la modernidad. Dice Locke:

[...] el modo de educar a la juventud, en relación con su diversa condición, es también el modo más fácil, breve y adecuado para producir hombres virtuosos, hábiles y útiles en sus diversas vocaciones; y de aquella vocación o profesión de que más debe cuidarse, es la del caballero. Porque si los de ese rango son colocados por la educación en el recto camino, ellos pondrán rápidamente en orden a los demás. (p. 37)

Hay un diseño claro de propuesta educativa, que sería asumido en la configuración de los sistemas educativos de los estados modernos, basado en la superioridad de un colectivo que ejerce la tutela sobre el resto de la población, de cara a mantener el orden social y garantizar el progreso social y económico que proponen. La escuela, en este proyecto de modernidad, se configura como una condición necesaria para el progreso y el ascenso social, de acuerdo a unas reglas de juego y una configuración socioeconómica determinada. Este escenario se ha valorado, históricamente, de muchas formas; bien como procesos de selección mediante estrategias de desclasamiento, bien como una promesa de igualdad educativa, bien como un *rol compensatorio* de las desigualdades sociales, dependiendo del peculiar punto de vista de cada perspectiva.

En parte se puede decir que esta consideración de la educación como *ascensor social* tiene que ver con las conquistas democráticas de los colectivos populares, que han visto en la educación la posibilidad de una vida mejor, así como de un cambio social en un sentido amplio. En este

sentido, frente a las políticas homogeneizadoras y tecnocráticas vigentes, los colectivos más progresistas de la sociedad han peleado por conseguir una escuela pública de calidad, garantía de la cohesión social, el respeto y el progreso colectivo, con las condiciones de gratuidad, universalidad, laicidad y obligatoriedad. Los avances, en determinados momentos, de la llamada *sociedad del bienestar*, así como el auge de políticas de corte social en los regímenes social demócratas, principalmente europeos, pero también en otras latitudes, posibilitaron ciertos avances en esta línea, apoyados por los progresos en el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, la innovación educativa, la antropología educativa, etc.

El retroceso neoliberal en el campo de los derechos sociales y de las políticas públicas, en los últimos 20 años, al menos, está poniendo en riesgo estos avances, a favor de modelos cada vez más instructivos, más selectivos y más competitivos, a menudo camuflados con discursos engañosos o claramente manipulados. *Calidad, excelencia, emprendedurismo, control, adaptación, evaluación*, etc., van entrando a formar parte del lenguaje educativo, sin una valoración de su significado en términos sociales, políticos, económicos, culturales o educativos (Torres, 2017; Díaz y Rodríguez, 2021; Merchán, 2021). Lo cual hace un escenario peculiar donde la consolidación de un sistema educativo común viene acompañada de la aparición de propuestas de centros educativos con propuestas alternativas, progresistas o de excelencia, orientados hacia colectivos minoritarios, generalmente provenientes de contextos socioeconómicos altos.

Se puede pensar que la respuesta de la élite social de «los caballeros» de Locke, ante un sistema educativo universal, es una especie de huida hacia delante, generando propuestas educativas avanzadas, tanto desde el punto de vista educativo, como tecnológico y social. En este sentido se está produciendo la paradoja de que estas propuestas están recogiendo los principales avances educativos, basados en la investigación en muchos casos, orientándose hacia el trabajo colaborativo, la creatividad, el aprendizaje basado en proyectos, los agrupamientos flexibles, las hiperaulas, el conectivismo, etc. Al mismo tiempo que los centros que acogen al resto del alumnado, especialmente en la escuela pública, se mantienen en el conservadurismo pedagógico, el autoritarismo, el trabajo repetitivo y memorístico, etc. En definitiva, una educación necesaria para sostener el vigente sistema económico y productivo conviviendo con una educación de excelencia para un grupo reducido. Curiosamente estos últimos incorporan modelos de acción que se corresponden con las nuevas demandas de las organizaciones punteras en el nuevo modelo social, basado en el uso de las tecnologías, la innovación y el trabajo autónomo.

En definitiva, la actual configuración de las propuestas educativas tiende a mantener la condición de dirigentes y subordinadxs, sostener una sociedad organizada en torno a un modelo de sistema productivo y que al mismo tiempo legitima la exclusión de los grupos marginados en tanto que se muestran incapaces de subir por estos nuevos ascensores sociales, diseñados a la medida de unxs pocxs. Si bien en muchos casos estos centros *excelentes* están dentro de una oferta pública educativa, las condiciones que se generan para participar de los mismos no son universales en tanto que no se garantiza un mismo acceso a los medios y recursos culturales de todos los colectivos. De esta forma, se garantiza una *selección natural* donde lxs excludixs siempre caen del mismo lado. Generar propuestas alternativas en un mismo sistema educativo es el mejor modo de segregar bajo la legitimación que pueda dar un supuesto rendimiento académico o un mejor desempeño educativo, el cual, en buena parte de los casos, tampoco es real.

La situación de pandemia actual, y los confinamientos derivados de la misma en la mayor parte de los países, está resultando un peculiar termómetro social para determinar la calidad del sistema educativo en términos inclusivos. Eliminar la presencialidad, despojándolo, por así decir, de los componentes más humanos del proceso educativo, basados en el contacto entre lxs diferentes sujetxs y la *obligatoriedad de la relación entre los mismos*, ha dejado al descubierto lo que yo entiendo como sus miserias; esto es, aquello que supone la matriz instructiva y selectiva que se encuentra en su origen, de acuerdo con las condiciones que planteé al principio de esta reflexión. En definitiva, evidencia no solo la brecha social, digital, económica y cultural existente en la sociedad —reproducida en la escuela, ampliamente comentada en los medios—, sino la configuración de un modelo educativo que contiene el germen de la exclusión en su acción, en sus prácticas y en su funcionalidad. Esto es el ADN social que se ha ido construyendo en el proceso de consolidación de una sociedad neoliberal, capitalista, patriarcal y occidentalizada, que hunde sus raíces en el proyecto modernista y en un sistema productivo hegemónico socialmente y cada vez con un carácter más colonizador de las diferentes dimensiones que constituyen nuestro sistema-mundo.

Un reciente informe del *defensor del pueblo* español pone en evidencia esta cuestión cuando afirma que «La pandemia ha estancado la función de “ascensor social” de la educación» (Defensor del Pueblo, 2021, p. 3). Este informe se basa en las principales reclamaciones de las familias en materia educativa, muy elevadas durante este período. Es interesante cómo este informe reconoce el esfuerzo inversor de las autoridades educativas en el terreno de la dotación de infraestructuras y en la formación

del profesorado, entre otros, pero también reconoce que es insuficiente para generar una mayor equidad, requiriéndose cambios profundos en los modelos organizativos y metodológicos. «La educación es el principal instrumento de movilidad social y la mejor ayuda para superar desigualdades económicas y sociales» (p. 343), asevera, si bien esto pasa por generar otras condiciones que permitan modos más equitativos de escolarización y de presencia del alumnado en las instituciones escolares (esto lo añado de mi cosecha).

La no presencialidad ha hecho que buena parte del alumnado más vulnerado no tuviera ninguna opción de mantener los quehaceres educativos, en tanto que necesidades más perentorias, como es la propia supervivencia en algunos casos, demandaban mayor atención. La dificultad para acceder a los medios digitales, a las redes wifi necesarias para la conectividad, o la propia cultura digital más arraigada en unos colectivos que en otros, han sido elementos clave en estas reclamaciones, que pone de manifiesto condiciones muy diferentes en función de las características socioeconómicas y culturales. Para muchos colectivos la educación no constituye una prioridad, de tal forma que ni siquiera se percibe esta función de ascensor social que se reclama en el informe citado. Lo cual ya demuestra una cierta inquietud de estas familias por el acceso a la educación. En colectivos más vulnerados y con una mayor vulnerabilidad a la crisis social y sanitaria, posiblemente ni siquiera se dé lugar a la queja, quedando solo la desafección y el alejamiento.

Las características que el confinamiento ha puesto de manifiesto —y que definen el modelo instructivo que ha quedado al descubierto y que genera los procesos de exclusión que acabo de señalar— son diversas. Algunas ya las planteamos con anterioridad, aunque ahora se han visto reforzadas y potenciadas (Rivas, 2017; Rivas, Márquez, Leite y Cortés, 2020). En síntesis, podemos decir que las tres preocupaciones principales durante el confinamiento, ampliamente aclamado por las autoridades políticas de la educación, han sido los contenidos, la evaluación y las tareas. Esto es, la perspectiva más instructiva de la educación escolar y, por tanto, la más segregadora.

Una de las primeras cuestiones que se ha puesto en evidencia es el *énfasis en la tarea*. Se manifiesta una especial preocupación por cumplir con este protocolo estandarizado que representa la tarea, como mecanismo de disciplinamiento de la mente infantil. Con el formato virtual de la educación todo queda reducido a la realización de ejercicios, actividades, fichas, etc., como foco principal de la enseñanza. Solo en los casos que se ha mantenido cierto tipo de *contacto* o de relación virtual más personal (por ejemplo, con conexiones virtuales, o una mayor presencia perso-

nal-virtual del docente), se ha sostenido una enseñanza más humanizada. En la mayoría de los casos, todo se ha quedado en la realización de la tarea, a través de plataformas —sin presencia siquiera de la imagen de un docente—, de carácter ubicuo, por tanto, sin vínculos temporales. Esto genera desafección por parte del alumnado, reduciendo la actividad de aprendizaje a un mero *cumplimiento* con este conjunto de tareas. Esto también está presente en la enseñanza presencial, pero en este caso se ha quedado al descubierto.

La segunda cuestión que se evidencia es la *centralidad de la evaluación* en el trabajo escolar. No es algo nuevo en los procesos educativos y en la configuración del sistema escolar. De hecho, configura la mayor parte de las relaciones y el valor de las diferentes acciones (Rivas, 1985; Rivas y Leite, 2012) y es un componente fundamental en la configuración de la moral neoliberal presente en la escuela (Rivas, 2015; Rivas 2021). Esto se ha evidenciado especialmente durante el confinamiento, constituyendo una de las principales preocupaciones tanto de la comunidad educativa como de las autoridades y la sociedad en general. De hecho, se dictaminó desde el gobierno la necesidad de garantizar el aprobado de la mayor parte del alumnado, no tanto por su relación con los aprendizajes, siempre dudosa, sino por evitar la alarma social que provocaría una tasa alta de fracaso educativo durante este período. De hecho, el elemento que más repercusión tiene en el ámbito social son los resultados de las pruebas de evaluación, del tipo que sea. Bien los resultados escolares y las diferentes tasas de fracaso escolar, bien las pruebas estandarizadas que generan, incluso, movimientos en las políticas educativas. Los períodos de exámenes suponen, social y familiarmente, una alteración de las rutinas de los jóvenes y del alumnado en general (así como de las familias). Esto significa un sistema educativo que gira en torno a los procesos de evaluación, con una fuerte trascendencia en la vida social. Sin duda, los efectos sobre el futuro del alumnado ayudan, de forma definitiva, a colocarla en el centro del proceso educativo, dando pie a desarrollar un modelo educativo más de corte cuantitativo, transmisor y acumulativo, que uno de tipo comprensivo, inclusivo y equitativo.

El otro componente que se ha puesto en evidencia es la *centralidad en los contenidos*, entendidos no en relación con un conocimiento comprensivo de la realidad social y natural (punto de vista constructivista), sino como un sistema predeterminado de cuestiones que el alumnado tiene que aprender. La versión pública de esta situación, tal como se vive incluso desde los medios de comunicación, es *¿cómo van a recuperar los contenidos que no ha dado tiempo a dar?* o *¿se van a terminar las programaciones?* Todo ello supone pensar un contenido acumulativo,

segmentado, basado en una idea de conocimiento transmisivo y positivista. Resulta llamativo que los avances en la teoría del conocimiento y sus orientaciones más constructivistas, sociales y situadas, no hayan tenido ninguna entrada en el sistema educativo, tal como se ha evidenciado en este escenario.

Estas tres grandes preocupaciones colocan el currículum como centro de la educación escolar, entendiendo este en su perspectiva más positivista y convencional (Pérez, Rivas, Quijano y Leite, 2018). Esto es, un currículum preestablecido, con contenidos diseñados y pensado como conjunto de saberes a reproducir y medibles a través de una evaluación controladora. No se percibe que los cambios en las formas de pensar el conocimiento escolar que están desarrollándose desde la investigación y el pensamiento educativo (por ejemplo, Paraskeva, 2015 y 2018) estén teniendo una traducción en las prácticas escolares, excesivamente mediadas por las directrices políticas, por el ataque *neocon* a nivel mundial, y por el imperio de las editoriales educativas y la mercantilización de lo educativo (Díez y Rodríguez, 2021; Torres, 2017).

Desde un punto de vista más micropolítico, hay elementos del trabajo tanto de lxs docentes como del alumnado, que han dejado al descubierto otras cuestiones de la vida escolar. Se puede hablar de una *autonomía controlada* que se ha desarrollado durante este tiempo, que refleja la estructura de control presente en el mundo escolar. Desde una lógica de educación virtual, tal como correspondería a la situación vivida, habría que apuntar a otras formas de hacer, que contemplen como eje la autonomía del trabajo del alumnado y el trabajo cooperativo desde una perspectiva de comunidad de aprendices que comparten conocimiento (Cobo y Moravec, 2011; Martínez y Fernández, 2018). Bien es verdad que no ha habido una formación del profesorado previa en esta perspectiva y que, de momento, no parece que sea un interés prioritario.

La práctica que ha tenido lugar, de acuerdo con la lógica instructiva que comentaba anteriormente, ha consistido más en la ejecución de un conjunto de tareas, diseñadas y propuestas por unx docente, normalmente acordes con las actividades presentes en los libros de texto —o que siguen la misma lógica—, que el alumnado tenía que llevar a cabo en un tiempo determinado, de acuerdo con unos tiempos también establecidos. En definitiva, se ha eliminado la variable espacio (el trabajo se ha desarrollado en su hogar), pero se ha mantenido la variable tiempo, posibilitando la reproducción de la estructura de tareas establecida en el diseño educativo existente. En definitiva, se ha trasladado el trabajo definido desde la lógica presencial, al sistema virtual. Se sostiene, por tanto, la jerarquía implícita en la relación de enseñanza, trasladada a las nuevas condiciones. Unx do-

cente establece la tarea y el alumnado la lleva a cabo en un intervalo de tiempo establecido.

Este escenario no es solo consecuencia de la acción del profesorado (entiendo que por parte de muchxs docentes ha habido intentos de gestionar otro escenario de aprendizaje con una mayor preocupación por el bienestar del alumnado). Antes bien, se ha dado una fuerte demanda de las familias y del contexto social, por sostener el orden establecido escolar, incluso manteniendo los tiempos y la estructura de acción propia de la presencialidad escolar. Por tanto, se puede hablar de una ideología educativa presente en la sociedad, que ha ejercido (y ejerce) una fuerte presión por mantener un modelo de escuela legitimado desde las tradiciones establecidas.

El resultado de esta situación es lo que podríamos llamar una *ficción de aprendizaje* que se genera a través de unas prácticas educativas basadas en las dimensiones anteriores, elaboradas desde una idea protocolizada de la educación, centrada en tareas homogéneas y segmentadas que actúan como si generaran aprendizaje por su simple ejecución, con un principio de control omnipresente, como ficción, a su vez, de igualdad y de equidad. En tiempos de pandemia estas ficciones se han agudizado, en tanto que el aprendizaje quedó fuera de foco, prestando más atención a la necesidad de generar una cierta imagen de normalidad en una situación que no tenía (no tiene) nada de normal. Se puede decir que se han juntado la falta de una formación del profesorado en la lógica de la enseñanza virtual y del significado educativo de las redes sociales, con una necesidad política de aparentar la capacidad del sistema de sostener un currículo establecido. El resultado ha sido, desde mi punto de vista, poner en evidencia el currículo profundo del sistema escolar, vivenciado día a día en las aulas escolares, y trasladado, por mor de la urgencia pandémica, a una situación de virtualidad.

Se hace necesario pensar una educación *otra* que rompa con estas lógicas haciendo posible hacer partícipe a la escuela de una revisión epistemológica profunda sobre el sentido del conocimiento que ponemos en juego, así como de las lógicas que están actuando en su constitución y desarrollo. La escuela se ha hecho cómplice del auge neoliberal en la sociedad, quizás por su propia configuración *genética*, y necesita un proceso de re-fundación para pensarse desde una lógica de la equidad, la participación, la inclusión y la transformación social, necesarias para una sociedad *otra*. Lo cual implica pensar desde una epistemología de la interculturalidad, de la complejidad y de la experiencia; una metodología basada en la indagación, la co-laboración y la participación; con un sistema de relaciones horizontales, basadas en la diferencia y en el apoyo mutuo; y una

perspectiva comunitaria que nos permita entender la educación escolar como un espacio de construcción colectiva de una sociedad democrática.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *El aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Universidad de Barcelona.
- Defensor del pueblo. (2021). *Informe anual 2020*. Defensor del Pueblo. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2021/05/Informe_anual_2020-1.pdf
- Díaz, I. y Rivas, J. I. (2007). *Un nuevo modelo de mujeres africanas: El proyecto educativo colonial en el África Occidental francesa*. CSIC.
- Diez, E. J. y Rodríguez, R. (2021). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. Octaedro.
- Locke, J. (2012 [1693]). *Pensamientos sobre la educación*. Akal.
- Martínez, J. B. y Fernández, E. (2018). *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Merchan, F. (2021, 18 de mayo). La política educativa de la democracia en España (1978-2019): Escolarización, conflicto Iglesia-Estado y calidad de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(61). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5736>
- Paraskeva, J. (2015). *Curriculum Epistemicide. Towards An Itinerant Curriculum Theory*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2018). Against the Epistemicide. Itinerant Curriculum Theory and the Reiteration of an Epistemology of Liberation. En M. Uljens, y R. M. Ylimaki, *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (pp. 199-213). Springer.
- Pérez, M., Rivas, J., Quijano, R., y Leite, A. (2018). Estado actual de la Didáctica General: vicisitudes y controversias. *Educatio XXI*, 36(3), pp. 299-318.
- Rivas, J. (1993). Significación Social del Aula y de la Relación Educativa. En G. de la Fuente, M. García de Cortázar, M. García de León y F. Ortega (coords.), *Sociología de la educación* (pp. 167-185). Barcanova.
- Rivas, J. (2015). La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación. En M. Aparicio e I. Corella (coords.), *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras* (pp. 39-51). Instituto Paulo Freire España.
- Rivas, J. (2017). La Escuela Pública ante la diversidad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(1), pp. 211-222.
- Rivas, J. (2021). Transformar la investigación para transformar la educación. En J. I. Rivas, *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo / Transformative and Inclusive Social and Educational Research* (pp. 13-36). Octaedro.

- Rivas, J., y Leite, A. (2012). Evaluación, conocimiento y cambio social. *Novedades educativas* (258), pp. 24-27.
- Rivas, J., Marquez, M., Leite, A., y Cortes, P. (2020). Buscando sentido a la escuela: Debatándose entre el mercado y la educación. En A. Moreno, y S. Lopez de Maturana (coords.), *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares* (pp. 65-87). Universidad de La Serena.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

Las miserias del sistema educativo acentuadas por el COVID-19

Estudiantes en situación de discapacidad

Beatriz Margarita Celada

La respuesta del sistema educativo argentino en tiempo de pandemia arribó, con cierta celeridad, a la emergencia sanitaria declarada por las autoridades, sin embargo, la respuesta sobre la suspensión de clases presenciales no logró cubrir las situaciones del alumnado. La realidad iba forzando una serie de decisiones desde las políticas, dado el estremecimiento frente a la amenaza, el peligro, lo desconocido. Decisiones, tanto en lo social como en lo individual, que llevaron al aislamiento con carácter preventivo y que, a pesar de su carácter preventivo, tuvieron sus efectos inauditos frente a esta emergencia insospechada y radical, nos vimos compelidos a responder sin preparación, sin organización previa en esta nueva etapa, caracterizada por el distanciamiento social inédito y antisocial.

Ante lo inmediato desconocido, evoco a Litwin en la necesidad de analizar lo acontecido y lo que está por acontecer: «reflexionar significa preocuparse y prestar atención aún dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellas» (Litwin, 2008, p. 28). Reflexionar ante una infraestructura digital que no podía pensarse desde la homogeneidad, o tal vez fue eso lo que sucedió, porque se convirtió en la mayor dificultad. ¿Qué generó? La denominada brecha digital profundizó las desigualdades existentes, especialmente en educación, justamente, frente

a la disímil posibilidad de los sectores sociales de disponer de la tecnología necesaria, con capacidad de conexión para asistir a clases en un nuevo modo, poco conocido y poco explorado.

Con relación a esta situación de desigualdades que vive el mundo, Philippe Meirieu (Recursos Educativos Virtuales, 2020) revelaba en una entrevista su visión como investigador de la situación particular de su país, Francia. Sin embargo, sus reflexiones nos permitieron pensar más allá de esas fronteras, y compartir preocupaciones como educadorxs. Nos relataba sobre las dos versiones que se habían vivenciado allí, tanto el período de confinamiento completo (cuando la escuela se realizó a distancia), como el período de desconfinamiento gradual (en relación a estudiantes que regresaron a clase presencial), la evaluación más obvia que podemos obtener de ambos períodos es que aumentaron en gran medida las desigualdades entre los y las estudiantes, así como entre las familias.

Ahora bien, en Argentina, como en otros países, se produjo un movimiento que intentó paliar esos efectos adversos, a partir de iniciativas tanto de decisiones gubernamentales como de educadores que transformaron sus prácticas y, con esfuerzos, proporcionaron sus recursos. No obstante, ya no podemos ocultar que hubo una importante franja de estudiantes con quienes no se tuvo ningún contacto, o los contactos fueron tan esporádicos que no resultaron significativos.

Como investigadorxs, recurrimos al trabajo de campo para observar, escuchar y leer las situaciones educativas de nuestros contextos más próximos, así se determinaron, por ejemplo, los índices de abandono de esos primeros contactos virtuales. Los motivos centrales tuvieron que ver con la falta de conexión al no tener acceso a Internet, precisamente, por pertenecer a contextos familiares con condiciones de considerable vulnerabilidad. Por consiguiente, no contaban con los recursos tecnológicos que facilitaron esos nuevos modos de comunicación que les permitieran dar respuesta a las nuevas propuestas escolares.

En este sentido, volvemos a lo expresado por Meirieu con relación a algunos resultados de sus investigaciones realizadas en particular en la Universidad de Burdeos. Estos refieren a estudios sobre el comportamiento de familias, que han corroborado observaciones ya conocidas acerca de desigualdades, y que la sociología de la educación ha puesto de relieve durante muchos años y, ahora, sobredimensionado.

Así es como, según lo relata Meirieu, las familias de clase trabajadora:

[...] han querido ayudar a sus hijos, pero no saben qué hacer, pero no saben qué hacer con los códigos escolares, su sentido extranjero radical, y ayudan a sus hijos

de una manera que no siempre es eficaz. En particular, comprueban si el niño ha aprendido de memoria, si ha hecho su trabajo de manera formal, pero no preguntan a sus hijos sobre lo que han entendido, no promueven el desarrollo de ningún tipo de autonomía. (Recursos Educativos Virtuales, 2020)

Estas manifestaciones contrastan con relación a la posición de familias más privilegiadas. En sus resultados expresa esas diferencias en lo que denomina «comportamiento de los padres que está bastante en línea con los códigos escolares utilizados de una manera dominante». Las preocupaciones y las preguntas se centran no sólo sobre la realización de tareas, sino también con respecto a la preocupación sobre sus aprendizajes, una preocupación no sólo sobre el contenido sino también sobre niveles de comprensión. Meirieu puntualiza sobre esta discrepancia de comportamientos entre las familias:

[...] se conocían desde el trabajo de Basil Bernstein en Inglaterra, había demostrado particularmente con el análisis lingüístico extremadamente preciso que sabíamos que el código restringido utilizado por familias de origen de clase trabajadora, no concuerda con el código escolar. Por otro lado, el elaborado código que implica una mayor parte de abstracción, de reflexión es mucho más que orientar a los niños. (Recursos Educativos Virtuales, 2020)

Estas aproximaciones nos ilustran y describen la amplitud diferencial que se produce en esta trama histórica de confinamiento; esas brechas, ya conocidas tradicionalmente, entre estudiantes en situación de desventaja socioeconómica y cultural, con respecto a estudiantes que pertenecen a contextos con mayores recursos y acceso a los medios; no sólo en relación con la tecnología, sino también con objetos culturales que hoy la escuela no puede ofrecer.

También, a nivel local, desde el grupo de investigación *Investigando colaborativamente: prácticas educativas inclusivas en la escuela secundaria para estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa*¹, y en el marco de la contingencia sanitaria de COVID-19, pudimos dar cuenta de algunos intentos de reducir el desacople entre la forma escolar tradicional y los cambios que esta pandemia ha venido a imprimir en la educación. Nos dispusimos a dar continuidad, en este contexto de la pandemia, al proyecto de investigación citado. Lo hacemos colaborativa y participativamente, en una institución escolar de nivel medio

1 Proyecto 04/C136 de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue; directora: Dra. Beatriz Celada; integrantes: Mónica Amado, María Beatriz Arce, Karina Arch, Flavia Do Amaral Marino, Carina Fernández, Belén Leanza, Mariela Rossetto, Roberto Rojo; asesor: Dr. Ignacio Rivas Flores.

cuyo eje institucional está focalizado en la inclusión educativa. Institución educativa que define una propuesta escolar en el marco del escenario actual, y va delimitando acciones y prácticas que se proponen responder a las condiciones y efectos que esta contingencia delinea, así como a aquellas que ya existían, aunque a veces un tanto invisibilizadas. Necesariamente adecuando todos los sentidos ya trazados, y resignificados a la luz de la pandemia se van transformando nuestros modos de encuentro, de trabajo y de lazo social, en este caso, el lazo educativo.

Caminando en la incertidumbre, lo expresábamos así en un artículo anterior del equipo de investigación que dirijo:

El discurso de la continuidad pedagógica irrumpió en la vida social y escolar como una exigencia más en un terreno pantanoso y desconocido para todas y todos. Así se transformó en un objetivo aparentemente neutral, descontextualizando las condiciones de existencia de las y los involucrados y deshumanizando las propuestas educativas. Sin embargo, podemos visibilizar cierta discordancia entre la situación real de las escuelas y los lineamientos de los Ministerios de Educación, que muchas veces llegan a destiempo de las necesidades reales. (Arce, Arch, Celada, Fernández, Leanza, y Rosseto, 2021, pp. 27)

Esta institución educativa, por sus características y acciones plasmadas en el proyecto institucional, sostiene su preocupación por acercarse a las complejas realidades de su comunidad educativa. En esta dirección, realiza un relevamiento sobre la situación de las y los estudiantes inscriptos a principio del período de aislamiento obligatorio (marzo-abril de 2020). La muestra se basa solo en datos de estudiantes que concurren al turno mañana: de un total de 360 estudiantes, se releva la información de 296 que tienen conectividad, y 64 que no la tienen. En este caso, 268 cuentan con algún dispositivo de uso exclusivo desde donde poder realizar las actividades que le demanda la escuela (PC, celular, *tablet*) y 67 de uso compartido con algún miembro de la familia, situación que impacta en las posibilidades de acceder a las tareas escolares y mantener una fluida participación y comunicación, sin embargo, cuando se analiza la posibilidad de conectividad, éstas se reducen y emergen situaciones tales como estudiantes que han debido acudir a otros lugares familiares para poder conectarse. Lo que se va visibilizando con mayor intensidad son las dificultades económicas, emocionales, habitacionales y, en muchos casos, no contar con apoyo parental permanente por razones laborales, pérdida de puestos de trabajo, la inequidad que genera el trabajo en situaciones de precariedad y las consecuencias de la enfermedad (COVID-19).

Estas pistas aproximadas, dan cuenta de la diversidad de situaciones respecto de las cuales la escuela tiene que dar garantías al derecho

a la educación, y llevar adelante los procesos de continuidad pedagógica. Nos lleva a reflexionar si es posible gestionar la continuidad pedagógica como proceso lineal, objetivo e imparcial ilusoriamente conveniente, si es posible sostener un proyecto institucional a partir de lo que el entorno impone. El territorio escolar conocido se ha modificado y ampliado a un espacio desconocido y externo a la escuela, la cultura institucional y sus valores también sufrieron cambios, estos cambios inesperados en los habituales rituales implican asimismo sostener un proceso de enseñanza y aprendizaje diferente, en un marco de emergencia sanitaria.

Y aquí, volvemos a las variables de los contextos de pobreza, carencias, en el que se encuentran la gran mayoría de estudiantes, a las situaciones socio familiares tales como hacinamiento, diferencias de códigos lingüísticos y desigualdades culturales que en las instituciones educativas se suman a otras y, en algunos hechos, se potencian. Tal es el caso de estudiantes en situaciones de desventajas educativas que arriban con diagnósticos y *etiquetas* y, sobre todo, aquellas circunstancias vinculadas a condición de discapacidad.

Entonces, uno de los mayores retos que se ha presentado en este contexto de cuarentena obligatoria consiste en garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos y todas las estudiantes, también estudiantes con discapacidad. Por diversos motivos, entre ellos los mencionados con anterioridad, tales como conexión a Internet en sus domicilios o disponibilidad de elementos tecnológicos, los estudiantes con discapacidad presentan dificultades aún mayores para la asistencia a clases en la modalidad virtual. Algunas situaciones se derivan de la condición de la discapacidad, a partir de la cual, tienen que ser asistidos, acompañados y sostenidos por otras figuras, tanto en lo escolar como en su vida diaria. El manejo de las herramientas virtuales resulta sumamente complejo o desconocido, y, en general, requieren de la presencia de un adulto para guiarles en el acceso a plataformas digitales actuales. Hablamos del derecho a la educación plena.

El derecho a la educación plena de las personas con discapacidad está reconocido por múltiples normativas internacionales y nacionales, sin embargo, es la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) —Ley 26.378/2008 en nuestro país, con jerarquía constitucional (Ley 27.044/2014)— la que define claramente este reconocimiento. Lo delimita teniendo en cuenta, asimismo, la necesidad de contar con apoyos pedagógicos y de incorporar lo que considera ajustes razonables ineludibles en los casos que corresponda. Ambas nociones no pudieron ser consideradas desde las políticas de Estado, ni desde las decisiones institucio-

nales; escaparon tanto a la mirada como a la posibilidad de dar respuesta en aquellas situaciones en las que se consideran imprescindibles. Las instituciones educativas se cerraron, las clases fueron *online*, pero muchas personas con discapacidad intelectual, o del desarrollo, tienen enormes dificultades para acceder y comprender los entornos virtuales, seguir el ritmo de las clases y dar respuesta a la realización de tareas. Las familias se vieron así responsabilizadas, una vez más, de la atención pedagógica, sumado a tantas otras circunstancias que les toca vivir, que son condiciones más duras en pandemia, por lo que hacen que el tema educativo pase a segundo plano.

Adicionalmente, en este contexto, las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo tendrán grandes dificultades para comprender los mensajes dirigidos a la ciudadanía en su conjunto, tanto por parte de los organismos gubernamentales, como por los medios de comunicación. Tiempos claves con relación a la circulación de la información, sin considerar la posibilidad de mensajes en un formato asequible que pudieran explicar y explicitar las situaciones y decisiones de diversas maneras. Distintas formas asequibles para todo tipo de público, incluidas las personas con discapacidad, personas adultas mayores, personas migrantes u otras que apenas comprenden la lengua del lugar. Nos referimos aquí a la accesibilidad cognitiva, tanto de la comunicación como a través de la tecnología, tal como lo expresa la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad:

Los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (ONU, 2006, artículo 9)

Por las dificultades expuestas, en muchos casos, son necesarias las salidas, aún reinando la extrema prohibición de circulación, y, aunque su sentido era terapéutico, no ahorró un sinnúmero de problemas en las convivencias sociales, en las críticas, en las denuncias que se suceden ante el desconocimiento de la problemática. Como respuesta surge la exigencia de que fueran identificados, autorizados y visibles en las calles, las secuelas obviamente son los efectos de estigmatización. Resultados adversos de las intenciones de cuidar y proteger, que generan situaciones más crueles para las personas con dificultades cognitivas que necesitan pasear para tranquilizarse. Así, las familias los evitan o reducen, por lo que tienen menos formas de luchar contra las crisis de ansiedad. Por otro lado, paradó-

jicamente cómo se aísla a personas que necesitan ser apoyadas en su vida cotidiana, cómo se distancia la gente que vive junta en espacios comunes como residencias.

Paradojas de esta pandemia. La diversidad de necesidades que presentan estudiantes con discapacidad no avala una respuesta común y la propia interacción pedagógica es crucial para los conceptos de accesibilidad y, en particular, de accesibilidad cognitiva en entornos digitales, porque son relevantes para quienes el apoyo es ineludible. El gran desafío hacia la comunidad educativa, en particular para lxs educadorxs, sería tomar conciencia de estas singularidades y comprometerse a dar respuesta mediante una educación diversificada para potenciar las condiciones de nuevas formas de accesibilidad.

Para cerrar, me parece interesante recuperar lo que plantea Alejandro Castro Santander (Laboratorio Audiovisual FHCS-UNPSJB, 2020) desde el Observatorio de Convivencia Escolar de Argentina, al presentar algunos tópicos que tienen que ver con *convivir-incluir-aprender-cuidar-compartir*. Evoca también la violencia en las propias instituciones; violencia y competencia, y cómo afecta esto a la vida institucional. Muchas veces no hay intenciones de que esto acontezca, sin embargo, termina aconteciendo. Las instituciones educativas forman parte de un sistema que nos encorseta y nos atrapa y produce este tipo de efectos en la comunidad a la que va dirigida. Evidentemente, el sistema educativo en este momento restringe las posibilidades de la inclusión, restringe las posibilidades de aprender, restringe también las posibilidades de *convivir-incluir-aprender-cuidar-compartir*.

Esta educación que restringe termina siendo privilegiada para algunos sectores de la población, entonces, estamos ante una situación más complicada aún, difícil y muy delicada. Recupero en esta ocasión también algunas palabras del filósofo Daniel Innerarity (Zamarriego, 2020), colega que dirigía sus palabras a quienes no creen en las respuestas simples, no se trata solo de conectividad, ni solo de la brecha digital, sino de reconocer, asimismo, otras cuestiones que están en juego. Compartimos su preocupación por quienes no quieren desesperar ante la complejidad de los problemas y poder así trabajar sobre ellos.

Evidentemente, los más afectados por esta crisis del coronavirus serán quienes ya se encontraban en contextos de mayor vulnerabilidad, pero, el problema más grave, serán esas mismas condiciones que afectarán con más fuerza a esos sujetos. Sin embargo, la crisis nos hizo descubrir hasta qué punto nuestros destinos son compartidos y, tal como expresa Innerarity, no hay nadie que esté plenamente aislado y a salvo; es necesaria una respuesta cooperativa con la intención de abordar estos temas en estos contextos.

En este sentido, nos preguntamos ¿cuál es la singularidad de la educación? Bárcena y Mèlich (2014) nos plantean que es: «ser un acontecimiento de orden ético. [...] ser una experiencia en la que la ética se nos muestra como un acontecer del otro en mí. Es, pues, una *revelación*, una *epifanía*» (p. 171). Un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con un otro a cuya llamada debemos responder solícitamente. Por lo tanto, el compromiso docente es trabajar en un modelo en el que la vida y los apoyos configuren a toda la comunidad educativa para que, del mismo modo, lxs alumnxs y las familias se encuentren más amparadxs y empoderadxs.

Referencias bibliográficas

- Arce, M., Arch, K, Celada, B., Fernández, C., Leanza, B., y Rosseto, M. (2021). Educar e investigar en tiempos de COVID-19: hacia prácticas educativas inclusivas. *Devenir. Revista de estudios culturales y regionales* (40), pp.19-43. <https://sites.google.com/site/portaldevenirrev/revista-devenir-pdf>
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Miño y Davila.
- Facultad de Ciencias de la Educación. (2020, 2 de diciembre). *Las miserias del sistema educativo ante el COVID-19. Ciclo de Charlas Internacionales* [archivo de vídeo]. <https://youtu.be/idHNj45BSG4>
- Laboratorio Audiovisual FHCS-UNPSJB. (2020, 9 de septiembre). *Convivencia e Inclusión: la educación que se viene* [archivo de vídeo]. <https://youtu.be/ckHo-Oz9ct4>
- Ley Nacional N° 26.378 (2008, 21 de mayo). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. *Boletín Oficial*, (31422). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=141317>
- Ley Nacional N° 27.044 (2014, 19 de noviembre). Jerarquía constitucional. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial*, (33035). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=239860>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Recursos Educativos Virtuales. (2020, 25 de junio). *Entrevista a Philippe Meirieu, realizada por Freddy Alvarez: «Pedagogías Viralizadas»* [archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=zauFXKkKTEM>
- Zamarriego, L. (2020, 11 de mayo). El coronavirus nos permite descubrir hasta qué punto nuestros destinos están compartidos. Entrevista a Daniel Innerarity. *Ethic*. <https://ethic.es/entrevistas/daniel-innerarity-coronavirus/>

Información de lxs autorxs

Lautaro Steimbregger

Psicólogo, por la Universidad Nacional del Comahue (UNCO), Patagonia argentina. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCO. Estudiante del Doctorado en Educación, de la misma institución. Investigador externo de la Universidad de General Sarmiento (UNGS), Buenos Aires. Becario doctoral del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCO. Líneas de investigación: vínculo pedagógico, afectividad, autoridad profesoral.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6286-3536>

Correo electrónico: lautarosteimbregger@gmail.com

Andrea Stefanía Sierra Bonilla

Psicóloga. Maestranda en Investigación e Intervención Psicosocial, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Doctoranda en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Docente e Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue (UNCO). Docente de género en nivel medio. Líneas de investigación: migración, interculturalidad, interseccionalidad, género.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6347-4583>

Correo electrónico: andrea.sierra@hotmail.es

Julio César Sepúlveda Carvajal

Profesional en Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Universidad del Valle (Colombia). Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad Nacional de Lanús (Argentina). Profesor, Universidad del Valle. Miembro del Grupo de Investigación en Estudios sociales, Subjetividad, Interculturalidad y Desarrollo local (GEISID), Universidad del Valle, Sede Norte del Cauca. Líneas de investigación: pedagogía, subjetividad, didáctica de la filosofía.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2203-4151>

Correo electrónico: julio.sepulveda@correounivalle.edu.co

Humberto Quiceno Castrillón

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona (España). Investigador emérito de MinCiencias. Profesor Titular e investigador del Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle (Colombia). Miembro fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en Colombia. Entre sus publicaciones destacadas: *Michel Foucault, los intelectuales y el saber*, *Epistemología de la pedagogía* y *La escuela extranjera*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7100-5373>

Correo electrónico: humberto.quiceno@correounivalle.edu.co

Mónica Gabriela Portilla

Licenciada en Español y Literatura, especialista en Administración Educativa, Universidad de Nariño (Colombia). Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Coordinadora del Centro de Investigaciones y profesora de la Maestría en Educación y el Doctorado en Educación, Facultad de Educación, (usc, Colombia). Líneas de investigación: formación de profesores, currículo, competencias, educación comparada e internacionalización de la educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7352-3046>

Correo electrónico: monica.portillaoo@usc.edu.co

Alú시오 Ferreira de Lima

Doctor en Psicología Social de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (Brasil). Profesor del Programa de Posgrado en Psicología de la Universidad Federal de Ceará (UFC). Líder de Paralaxe: Grupo Interdisciplinario de Estudios, Investigaciones e Intervenciones en Psicología Social Crítica de la UFC. Beca de Productividad CNPq. Líneas de investigación: psicología social crítica, salud mental, estudios acerca de la identidad y reconocimiento, interseccionalidad, género, raza, investigación biográfica y narrativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9747-4701>

Correo electrónico: aluisiolima@hotmail.com

José Ignacio Rivas Flores

Miembro de REUNI+D. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Coordinador del grupo de investigación Procie. Líneas de investigación: desarrollo profesional docente y política educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>

Correo electrónico: i_rivas@uma.es

Beatriz Margarita Celada

Profesora regular, docente de posgrado e integrante del Comité Académico del Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (UNCO). Directora de proyectos de investigación. Integrante del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCO, y Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE). Coordinadora de la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES). Líneas de Investigación: inclusión social y educativa, condición y situación de personas con discapacidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0492-5708>

Correo electrónico: bmcelada@gmail.com

Miradas cruzadas sobre educación y pandemia se compuso con las diferentes variables de las familias tipográficas Signika, diseñada por Anna Giedryś, y Reforma, diseñada por Alejandro Lo Celso y PampaType para la Universidad Nacional de Córdoba.

Se terminó de editar en marzo de 2022 en la ciudad de Neuquén, Patagonia argentina.

En el campo de la educación, las repercusiones de la pandemia fueron drásticas: inmediatas y demandando grandes esfuerzos. Se instaló la enseñanza mediada por TIC como única alternativa para procurar lograr la mentada *continuidad pedagógica* en todos los niveles educativos. Y el ámbito doméstico se transformó en espacio de enseñanza y formación, lo cual implicó una reorganización de espacios, tiempos, tareas y recursos tecnológicos en el interior de los núcleos familiares o de convivencia. El nuevo escenario se instauraba con celeridad, y al tiempo se evidenciaban dificultades y limitaciones [...] La brecha digital se profundizó, y con ella también las desigualdades sociales y educativas, con mayor repercusión en poblaciones rurales y campesinas, sectores en situación de pobreza, personas con discapacidad y comunidades históricamente invisibilizadas por los Estados.

ISBN 978-987-47157-5-3



9 789874 715753

CONICET



I P E H C S

TOP
POS.
S.

Editorial del IPCHCS