

# 24

SERIE ▶ La Educación en Debate / N°24 / Noviembre 2022

## Nuevas miradas sobre viejos debates en el nivel primario: una revisión de las producciones sobre la escuela en pandemia

 **la educación**  
nuestra bandera

Secretaría de Evaluación  
e Información Educativa



Ministerio de Educación  
Argentina

## AUTORIDADES

### **Presidente**

Dr. Alberto FERNÁNDEZ

### **Vicepresidenta**

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

### **Jefe de Gabinete de Ministros**

Dr. Juan Luis MANZUR

### **Ministro de Educación**

Mg. Jaime PERCZYK

### **Gabinete de Asesores**

Prof. Daniel José PICO

### **Secretario de Evaluación e Información Educativa**

Dr. Germán LODOLA

### **Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación**

Mg. Gladys KOCHEN

## Nuevas miradas sobre viejos debates en el nivel primario: una revisión de las producciones sobre la escuela en pandemia

**Coordinación de Investigación y Prospectiva**

Susana SCHOO

**Equipo Editorial**

Juan Ignacio DOBERTI

Elías PRUDANT

Juan RIGAL

**Diseño y Diagramación**

Juan Pablo RODRÍGUEZ

**Autoras**

Dana HIRSCH

Lucía PETRELLI

Coordinación de Investigación y Prospectiva. Secretaría de Evaluación e Información Educativa.  
Ministerio de Educación de la Nación.

Dana Hirsch y Lucía Petrelli, *Nuevas miradas sobre viejos debates en el nivel primario: una revisión de las producciones sobre la escuela en pandemia.*

*Serie La Educación en Debate / N° 24 / Noviembre de 2022.*

ISSN: 2314-2863

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

## Listado de siglas y abreviaturas utilizadas

ANSES	Administración Nacional de la Seguridad Social
ASPO	Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio
AUH	Asignación Universal por Hijo
CFE	Consejo Federal de Educación
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
COVID-19	Coronavirus Disease-2019
INFoD	Instituto Nacional de Formación Docente
MEN	Ministerio de Educación de la Nación
NAP	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
ONG	Organización No Gubernamental
SIGED	Sistemas de Información para la Gestión Educativa
SInIDE	Sistema Integral de Información Digital Educativa
SMS	Short Message Service

## Índice

Presentación.....	7
1- Introducción .....	8
2- Reconfiguración de la escolaridad primaria durante la pandemia: marco regulatorio y formas de producción de información educativa.....	9
2.1- Normativa y acciones de la política educativa.....	9
2.2- Novedades en la producción de información educativa.....	12
3- Reconfiguración de la escolaridad primaria durante la pandemia: hacia un estado de la cuestión .	15
3.1- Formato y/o formas de lo escolar .....	16
3.2- La cuestión del currículo .....	21
3.3- Sobre las relaciones entre escuelas y familias durante la pandemia .....	25
3.4- El trabajo docente .....	29
4- Viejos debates en los nuevos registros: las producciones surgidas en pandemia inscriptas en procesos de más larga data.....	34
A modo de cierre .....	42
Normativa .....	44
Bibliografía.....	45

## Presentación

En este número de La Educación en Debate ponemos a disposición el trabajo de sistematización y análisis de las discusiones que tomaron estado público relacionadas con la educación en el contexto de pandemia, haciendo foco en la educación primaria. Se trata de un rico insumo que muestra qué temas fueron discutidos y los términos del debate dados en distintas presentaciones en encuentros virtuales así como en publicaciones escritas en 2020 y 2021.

El trabajo fue realizado por Dana Hirsch y Lucía Petrelli, integrantes del equipo nacional de la Investigación Educativa Federal (IEF), en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa. La IEF es una línea de trabajo mediante la cual el Ministerio de Educación Nacional aporta recursos para el desarrollo de estudios anuales en las provincias, acordando un tema general a partir del cual cada equipo jurisdiccional define un problema particular de interés provincial.

El foco de la Investigación Educativa Federal 2021 lo constituye la educación primaria. Este nivel educativo cuenta con una importante historia y requiere de una renovación y actualización de investigaciones que permitan trazar un panorama federal de su situación en cada provincia que posibilite conocer las particularidades que asume, especialmente en el contexto de pandemia.

Así, además de conocer algunos aspectos de la educación primaria en contexto de pandemia a partir de investigaciones realizadas por los equipos provinciales,<sup>1</sup> interesó conocer y sistematizar cómo fue tematizada en distintos espacios académicos.

Susana Schoo y Juan Rigal

---

<sup>1</sup> Los resultados se publican en la Serie Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación.

## 1. Introducción

La escuela primaria, desde hace por lo menos dos décadas, no viene siendo objeto privilegiado de tematización en la agenda de debate público ni en el campo de la producción académica. El foco, en cambio, ha estado colocado en el nivel secundario, principalmente debido a las profundas transformaciones que supuso la reforma de la década de 1990 y los desafíos de la universalización de la escolarización secundaria a partir de la sanción de su obligatoriedad en el año 2006. La llegada de la pandemia parece haber instalado la necesidad de documentar los cambios en curso y revitalizado el interés en la reflexión y análisis de las formas que asume la escolaridad básica en el nivel primario. De allí que la Investigación Educativa Federal haya establecido como eje este cruce entre la educación primaria y la pandemia para las indagaciones en curso por parte de las jurisdicciones.

El objetivo de este escrito, que fue elaborado desde el equipo nacional IEF de la Coordinación de Investigación y Prospectiva del Ministerio de Educación de la Nación, consiste en ofrecer un panorama de las producciones generadas durante 2020 y 2021 que problematizan diversos aspectos del proceso de reconfiguración de lo escolar en el nivel primario durante esta peculiar coyuntura. No se trata de un relevamiento exhaustivo sino de un texto que busca exponer qué cuestiones han sido mayormente tematizadas en este tiempo, quiénes –y desde qué ámbitos– han sido los que encararon esas reflexiones sobre la vida y dinámica escolar en una situación tan inédita, y qué formatos asumieron estas producciones. Como todo estado del arte, se trata de un texto que no agota la totalidad de las aristas que podrían tratarse y que adopta una organización determinada entre muchas otras posibles. Lo que sí se ha cuidado especialmente es la diferenciación entre las voces de quienes son citados y la propia.

El informe está organizado en 4 grandes puntos. Luego de la *Introducción*, el lector se encontrará con el punto 2, denominado *Reconfiguración de la escolaridad primaria durante la pandemia: marco regulatorio y formas de producción de información educativa*, cuestiones que permitieron adaptar la estructura de lo escolar tal cual la conocíamos hasta el momento. En él se documentan inicialmente los principales aspectos que fue necesario regular para que pudiera desarrollarse la *continuidad pedagógica* y las características que asumió el proceso de elaboración de normativa. Asimismo, el punto 2 ofrece un pantallazo sobre los cambios en los modos de producir información y datos para gestionar la *cuestión educativa* durante la pandemia, tanto en el ámbito local como internacional. El punto 3, *Reconfiguración de la escolaridad primaria durante la pandemia: hacia un estado de la cuestión*, es de algún modo el corazón del informe, donde se reseña la literatura producida en este tiempo en relación con el cruce educación/pandemia/primaria. Particularmente, se revisa aquella que pretendió documentar y reflexionar sobre el desarrollo de la escolarización durante el período en que se dispuso la no presencialidad y, posteriormente, formatos bimodales o mixtos. El lector la encontrará dispuesta en torno de cuatro dimensiones de análisis: *Formato y/o formas de lo escolar, Currículo, Relaciones entre escuelas y familias, Trabajo docente*. En todo momento es posible advertir relaciones entre ellas. Finalmente, en el punto 4 del informe, *Viejos debates en los nuevos registros: las producciones surgidas en pandemia inscriptas en procesos de más larga data*, se ponen en diálogo los aspectos documentados respecto del desarrollo de la escolaridad primaria a partir de la pandemia, con viejas tensiones y discusiones que atravesaban desde antes al nivel. Interesa dejar inscriptas algunas de las cuestiones que hoy se tematiza en procesos que tienen vastos antecedentes y exponer algunas de las perspectivas que parecen abrirse para el nivel primario de acá en más.



## 2. Reconfiguración de la escolaridad primaria durante la pandemia: marco regulatorio y formas de producción de información educativa

La pandemia de COVID-19 suscitó desafíos inéditos para el sistema educativo. La misma idea de “Educación Remota de Emergencia” (Hodges et al., 2020) da cuenta de dos de las cuestiones clave que estaban en juego apenas unas semanas después del inicio del ciclo lectivo del año 2020. En primer lugar, fue necesario generar un marco normativo que habilitara el despliegue de dispositivos mediados por diversas tecnologías para el traslado de la escolaridad hacia los hogares de modo tal de garantizar la “continuidad pedagógica”, así como prever diversas modalidades para la vuelta a la educación presencial a medida que el devenir de la pandemia lo fuera permitiendo. En segundo lugar, estas transformaciones debieron ser realizadas en medio de una crisis sanitaria global sin precedentes, lo que demandó el desarrollo de nuevas formas de producir y de difundir información para poder hacer un seguimiento del proceso y pensar acciones de política acordes a lo incierto de la coyuntura.

A continuación, sintentizaremos los temas más relevantes de los acuerdos federales y la normativa que se fue generando para enmarcar los cambios organizacionales y pedagógicos del nivel primario entre el año 2020 y el 2021, así como también las transformaciones en las formas de construcción, procesamiento y difusión de la información implementadas. Documentarlo, a partir de la propia sistematización y de la reseña de algunos trabajos de referencia, nos permitirá tener un panorama más claro sobre qué aspectos de lo escolar se vieron especialmente reconfigurados durante la pandemia. De modo tal de poder adentrarnos en el relevamiento de los principales debates que todas estas mudanzas pusieron en primer plano, identificamos tanto aspectos novedosos como viejas tensiones que atraviesan desde hace tiempo a la escuela primaria.

### 2.1 Normativa y acciones de la política educativa

Las cuestiones que fue necesario regular para que la escolarización pudiera seguir desarrollándose en 2020 y 2021 permiten dimensionar el carácter excepcional de esta etapa. La suspensión de la presencialidad en todos los niveles educativos y la habilitación de la educación a distancia, la apertura de los edificios escolares para garantizar las prestaciones alimentarias y atender las cuestiones administrativas más urgentes, la producción y distribución de materiales educativos en diversos formatos, los tiempos y espacios para el despliegue de la actividad escolar, los aspectos curriculares y la evaluación, el sostenimiento de las trayectorias son algunos de los núcleos centrales sobre los que fue necesario intervenir y organizar. Nos interesa señalar que la normativa, en este tiempo de excepción, debió producirse en el marco de procesos profundamente dinámicos y prácticamente “en tiempo real”, en correspondencia con la marcha de la pandemia y traccionando nuevas formas de producción de información educativa. La literatura académica refleja ese carácter que tuvo la producción de marcos regulatorios, estableciendo muchas veces contrastes claros entre una etapa inicial de desconcierto y de ensayo de modalidades de funcionamiento, y otras posteriores en las que fue posible una mayor organización.

A mediados de marzo de 2020, el gobierno definió la suspensión de clases presenciales en todo el país y estableció la continuidad del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes por medio de estrategias de educación remota, en el marco de medidas que establecieron el Aislamiento Social,

Preventivo y Obligatorio (Decreto 297/2020). Cabe destacar que esto supuso la modificación del artículo 109 de la Ley de Educación Nacional para habilitar la educación a distancia en todos los niveles educativos (Ley 27.550, 30/6/2020). Asimismo, se estableció el mantenimiento de actividades presenciales en las instituciones escolares para garantizar el desarrollo de las tareas administrativas y la continuidad de las prestaciones alimentarias que se brindaban con anterioridad a la pandemia (Resolución del Ministerio de Educación N° 108/20; art. e).

A partir de allí, los ministerios nacional y jurisdiccionales acordaron, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), el conjunto de regulaciones que encuadraron las transformaciones tanto administrativas, institucionales como pedagógicas que la excepcionalidad de la coyuntura demandaba.

Dos informes realizados en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional documentan la diversidad de acciones que fueron implementadas durante el período de aislamiento social y la suspensión de clases presenciales por el gobierno nacional y por las 24 jurisdicciones del país para garantizar la continuidad pedagógica, tanto en el nivel primario como en los otros dos niveles de la escolaridad obligatoria. Los trabajos relevan las principales iniciativas que se desarrollaron a poco de la suspensión de la escolaridad presencial en mayo de 2020 (Ambao, Montesinos y Schoo, 2020) y hacia fin de ese mismo año (MEN, 2020a). En este mismo sentido se inscribe el trabajo realizado por un equipo de investigadoras del CIPPEC (Cardini, D'Alessandre y Torre, 2020).

Lo que nos interesa especialmente aquí es atender al marco federal sobre el que dichas estrategias se desarrollaron de modo de identificar los lineamientos sobre los que se reorganizaron aspectos clave de la escolaridad, no solo para hacer frente a la educación remota de emergencia sino fundamentalmente para el retorno progresivo a la presencialidad que se terminó de concretar plenamente en el último cuarto del año 2021. Esto incluye, tal como veremos de forma muy sintética a continuación, transformaciones en el tiempo y espacio de la actividad escolar, readecuaciones curriculares así como de los criterios de evaluación, acreditación y promoción y el establecimiento de nuevas formas de acompañamiento a las trayectorias individuales de aprendizaje y para la transición al nivel secundario.

Comencemos por puntualizar las pautas para la reorganización funcional de las instituciones educativas, en lo que respecta a los tiempos, espacios y los agrupamientos para el trabajo pedagógico. Unos meses con posterioridad a la interrupción total de la educación presencial, en agosto del año 2020, la normativa ya habilitaba a las jurisdicciones a desarrollar la escolaridad de forma presencial, no presencial o a partir de una combinación de ambas modalidades, sujeto al devenir de la situación epidemiológica y de la definición de los cronogramas escolares en función de los protocolos de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa (Resolución CFE N° 366/20, en cumplimiento del Protocolo Marco y los lineamientos pedagógicos aprobados por la Resolución CFE N° 364/2020). Luego, en octubre de 2020, se acordaron criterios epidemiológicos para restablecer la presencialidad escolar (Resolución CFE N° 370/20) y, a partir del proceso de vacunación y la mejora de la situación sanitaria general, se flexibilizaron dichos criterios para la vuelta a las aulas (Resolución CFE N° 387/21 y Resolución CFE N° 400/2021). Ello dio lugar a variadas formas de organización institucional que ampliaron y flexibilizaron los formatos vigentes hasta la definitiva regulación de la vuelta plena a la presencialidad a fines de septiembre del año 2021 (Resolución CFE N° 402/21). Asimismo, se reguló la implementación de una unidad temporal entre septiembre 2020 y marzo/abril 2021, que permitiese la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes establecidos por cada jurisdicción (Resolución CFE N° 366/20). En segundo lugar, esta reorganización de la enseñanza que se proponía dar continuidad a los pro-

cesos de escolarización resguardando la diversidad en las trayectorias individuales, incluyó el establecimiento de prioridades curriculares, es decir, la selección del núcleo central de los contenidos de las áreas, disciplinas o módulos considerando los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para cada uno de los niveles y las modalidades del sistema educativo, además de la reorganización de los objetivos curriculares, de modo tal de responder con finalidades y temporalidades diversas a la heterogeneidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje (Resolución CFE N° 366/20 y 367/20).

En esta misma línea, se consensuaron cambios en los criterios de evaluación, acreditación y promoción escolar. En mayo de 2020, se estableció suspender la utilización de escalas numéricas o conceptuales de calificación, reemplazándolas por instrumentos de evaluación de tipo formativa e integral (Resolución CFE N°363/20 - Anexo I) y para septiembre del mismo año se facultó a las jurisdicciones a definir sus propios criterios, de modo tal que contemplaran la variedad de modalidades en que se desarrollaba la escolarización y las particularidades de las trayectorias de las y los estudiantes. También se reguló la transición entre niveles del sistema dada la unidad pedagógica de los años académicos 2020-2021 y, junto a ello, se planteó la necesidad de que las jurisdicciones diseñaran estrategias para la recuperación de contenidos o espacios curriculares pendientes de aprobación y para la reorganización de las metas de enseñanza, los criterios de evaluación, acreditación y graduación (Resolución CFE N° 368/20). Finalmente, en julio de 2021, se definieron los criterios federales para la organización institucional pedagógica y administrativa del cierre de los procesos educativos desarrollados durante la unidad temporal de los dos ciclos académicos, otorgando amplio margen a las jurisdicciones para organizar sus escalas de logro para la calificación y la acreditación hacia final del año escolar 2021 (Resolución CFE N° 397/2021).

La resolución recién mencionada estableció pautas para el desarrollo de estrategias de seguimiento y apoyo a las trayectorias estudiantiles y, especialmente para la transición entre niveles. Entre ellas, se menciona con énfasis la disponibilidad del programa nacional Acompañar: Puentes de Igualdad para la revinculación de estudiantes que hubieran discontinuado sus itinerarios escolares y la intensificación de sus aprendizajes, así como la posibilidad de que las jurisdicciones accedan a asistencia técnica y presupuestaria para fortalecer el trabajo con esta población. Además se establece priorizar el trabajo con las y los estudiantes que ingresan y egresan por considerarse instancias decisivas de la continuidad de las trayectorias estudiantiles. Para el nivel primario, se propuso entre otras cosas, desarrollar acciones de intensificación pedagógica en la sala de 5 años sobre la base de los contenidos priorizados entre diciembre de 2021 y febrero de 2022 antes de comenzar el primer grado, y ofrecer un espacio de acompañamiento y socialización al momento de iniciar el ciclo lectivo. Según la resolución, esto podría incluir secuencias de priorización curricular con énfasis en la alfabetización inicial, contemplando la organización de agrupamientos flexibles en base a los informes de las trayectorias de las y los estudiantes durante el nivel inicial. La resolución prevé el desarrollo de espacios de intensificación curricular con agrupamientos flexibles también para el primer ciclo de enseñanza, particularmente sobre alfabetización, y otros especialmente destinados a fortalecer los aprendizajes de las y los estudiantes que se encuentran cursando el último año del nivel primario: tanto a partir de la extensión del tiempo de trabajo durante el segundo semestre, como a partir de una instancia complementaria en febrero centrada en la recuperación de los saberes pendientes y organizados por campos de conocimiento. Incluso, se contempla una tercera instancia complementaria de intensificación de la enseñanza para la recuperación de los contenidos pendientes de aprobación, obligatoria y excepcional, para su matriculación provisoria en el nivel secundario (Resolución CFE N° 397/2021).

Tener presente la transformación de la normativa y el impulso de acciones de política que en los últimos dos años se desarrollaron para el sistema educativo general, y para el nivel primario en particular, permite dimensionar los cambios sobre lo escolar que supuso tanto el proceso de educación remota como el de paulatina vuelta a la presencialidad que serán profundizados en el tercer apartado del trabajo. A continuación, se analizarán los desafíos que implicó, para la producción de información, el cambio en las formas de la escolaridad. Esto resulta particularmente relevante en tanto no solo la forma que adquiere lo escolar modifica los mecanismos de construcción y procesamiento de información sino también porque estas innovaciones impactan, a su vez, en las formas que podría asumir la escolaridad a futuro.

## 2.2 Novedades en la producción de información educativa

Como planteamos en el punto anterior, la irrupción de la pandemia impuso la necesidad de establecer un marco regulatorio para los procesos de escolarización en todos los niveles educativos. La elaboración de normativa demandó, a su vez, información y diversos tipos de datos para la toma de decisiones políticas a nivel nacional y de las diferentes jurisdicciones, lo que llevó al despliegue de formas renovadas de producción de información. Como puede suponerse, este proceso no fue exclusivo de nuestro país, dado que la pandemia por COVID-19 afectó de forma global a los sistemas educativos de todo el mundo. Es por ello que a continuación ofrecemos, aunque sintéticamente, un panorama de los aspectos más problemáticos en cuanto a los efectos de la pandemia de acuerdo a los organismos internacionales, enfatizando en el modo en que se refieren a la cuestión de los datos e información necesaria para gestionar la crisis y atenuar los efectos desfavorables en términos de la profundización de la desigualdad preexistente y de los aprendizajes efectivos de los chicos y las chicas. También reponemos los desafíos que todo esto suscitó en las formas y el contenido de la información producida en nuestro país.

Se calcula que la suspensión de clases presenciales alcanzó al 90% de las y los estudiantes desde la educación inicial hasta la superior a nivel mundial, e incluso al 99% en países que computan bajos ingresos. Los países de América Latina y el Caribe, por su parte, registraron el más alto número de días de suspensión de clases (Unesco, 2021). Ante este panorama, desde diversos organismos internacionales se expresó preocupación respecto al riesgo de que se profundizaran las desigualdades educativas preexistentes en la región y se intentó contribuir con documentación, sistematización de información<sup>2</sup>, elaboración de recomendaciones y propuestas de formación para enfrentarlas (Rapopport, Rodríguez Tablado y Bressanello, 2020). En ese mismo sentido, el Instituto de Estadística de la UNESCO publicó en mayo de 2020 un informe (UIS, 2020a) que intentaba aportar al desafío que enfrentaban los países respecto a cómo instrumentar mecanismos de relevamiento y producción de información para la implementación de acciones tendientes a desarrollar estrategias de educación remota, proveer equipamiento y materiales, asegurar la conectividad, capacitar a los docentes, entre otros aspectos. Allí planteaban que había dos preguntas clave que los ministerios de educación, los organismos y los institutos estadísticos tenían que responder: qué datos recopilar y cómo recopilarlos para comprender qué había cambiado en la impartición de la educación desde el comienzo de la crisis de COVID-19 y cómo afectaron estos cambios al aprendizaje y a la equidad en el aprendizaje. En otras palabras, la planificación educativa precisaba

---

<sup>2</sup> Algunos de los trabajos que hicieron el seguimiento de las políticas implementadas por los países y las brechas de desigualdad existentes son: Unesco, 2021; Berlanga et al., 2020.

nueva información: ¿cuántas escuelas están cerradas?, ¿cuentan los alumnos con equipamiento informático?, ¿tienen conectividad en sus hogares?, ¿conviven con población de riesgo para la COVID-19?, ¿están preparados las y los docentes para mantener la enseñanza remota?, ¿quién está matriculado en educación a distancia pero no está atendiendo las clases?, ¿quién está atendiendo las clases a distancia pero no está aprendiendo?

Los sistemas de información nacionales debían repensar cuáles eran las variables educativas más importantes, tanto para relevar información de uso inmediato como para monitorear los cambios estructurales que, se pensaba, se prolongarían más allá de la finalización de la pandemia. Las principales recomendaciones apuntaron a: relevar pocos indicadores clave y lo más rápidamente posible a partir de muestras, focalizar en grupos de estudiantes en situación de vulnerabilidad, evaluar lo más frecuentemente posible el aprendizaje bajo estas condiciones a sabiendas de que se pueden requerir nuevas formas de medición como paneles de seguimiento o retroalimentación luego de las evaluaciones y aplicar pruebas de rendimiento en línea y protocolos de confidencialidad.

En un trabajo posterior (Berlanga et al., 2020) se sistematizaron “las tensiones, dilemas y desafíos” que enfrentan los sistemas de información para la gestión educativa (SIGED) no solo por la suspensión de clases sino también de cara a la vuelta a la presencialidad y al escenario pospandemia. En primer lugar, el cambio hacia la educación remota obliga a revisar las propias definiciones y categorías que establecían los SIGED para medir indicadores tradicionales como la cobertura de la escolaridad o la matrícula: ¿qué se entiende como “cobertura” en el marco de la enseñanza remota?, ¿de qué forma se mide si un estudiante está escolarizado atendiendo clases asincrónicas? y, más aún, ¿qué representa el concepto de “estudiante” en este escenario? Adicionalmente, la heterogeneidad de las formas en que se estableció la continuidad pedagógica no solo entre países y espacios subnacionales, sino también entre escuelas de un mismo país e incluso al interior de las propias escuelas, dificulta el establecimiento de un parámetro único sobre qué significa la “continuidad” y poder así realizar un mapa de las trayectorias escolares. En segundo lugar, el nuevo contexto puso en evidencia la falta de información en algunos niveles y modalidades del sistema educativo, como también la falta de articulación que existe entre la información que producen los SIGED y otros sistemas de información, por ejemplo sobre el acceso de las familias a equipos informáticos y conectividad o a programas de protección social. Esta integración sería particularmente útil en situaciones de emergencia como la provocada por la pandemia por COVID-19, pero también más allá de ellas.

En tercer lugar, los SIGED se enfrentaron a la necesidad de acelerar los tiempos de construcción, procesamiento y difusión de la información que suponen los instrumentos de tipo censal (y que en muchos casos siguen siendo en formato de papel), particularmente a partir de relevamientos muestrales, y con modalidades de recolección como las encuestas telefónicas.

Por último, la variedad en las formas que asumió la escolaridad tuvo un impacto directo en las formas de evaluar los aprendizajes. Por un lado, se suspendieron o adaptaron todos los operativos de evaluación estandarizados tanto por la dificultad de realizarlas como por la imposibilidad de establecer criterios comunes sobre el currículo y la enseñanza para definir los contenidos a ser evaluados (Orealc, 2020).

Según los documentos consultados, algunos desafíos a futuro incluyen que los SIGED focalicen en las dimensiones más afectadas por el desarrollo de la pandemia o aquellas que mayores efectos pueden tener en el mediano plazo para fortalecer las trayectorias estudiantiles, como el monito-

reo frecuente y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (UIS, 2020b). Esto, sin perder una mirada integral de otros indicadores relevantes. En este mismo sentido, se propone utilizar los avances tecnológicos que permiten perfeccionar las modalidades de construcción de información por parte de los SIGED y su análisis de modo tal de poder realizar un seguimiento más exhaustivo y permanente de las trayectorias escolares de los estudiantes en riesgo de perder la continuidad educativa, a partir de mayores niveles de coordinación entre sistemas de información y bases de datos y de registros individualizados por estudiante. De hecho, el 80% de los países de América Latina y el Caribe, realiza este tipo de monitoreos de las formas particulares de transitar la escolaridad (UIS, 2020b).

Todas estas transformaciones, no solo de la forma en que se obtiene la información sino también del contenido a relevar, tuvieron eco en nuestro país, modificando los ritmos, las fuentes y los formatos de los dispositivos de evaluación e información nacionales. Durante el año escolar 2020 se mantuvo el operativo de recolección de información censal denominado Relevamiento Anual, pero fue suspendida la aplicación de la prueba Aprender y se generaron dispositivos específicos ad hoc para documentar el devenir de esta situación tan inédita a partir de una Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Resolución del CFE N° 363/20). Uno de los principales insumos de este proceso fue la realización de una encuesta a una muestra representativa de docentes, directivos y familias de todo el país a mediados del año 2020 para identificar el alcance y las características de las propuestas educativas que se desarrollaban en el contexto de la educación remota de emergencia. Los resultados se sintetizan en dos informes (SEIE, 2020a y SEIE, 2020b) que retomaremos en varios momentos a lo largo del próximo apartado.

A su vez, la vuelta progresiva a la educación presencial supuso el desafío de implementar un dispositivo de seguimiento que permitiera producir información a tiempo real. Para ello se exploró el relevamiento de pocos datos, particularmente relacionados con la detección de casos de contagio, de un modo inmediato y autoadministrado por parte de las escuelas (Cuidar Escuela).

Cabe aquí mencionar dos vacancias en términos de producción de información particularmente relevantes en este contexto. En primer lugar, la coyuntura dio visibilidad a un problema preexistente: la falta de información suficiente sobre infraestructura para tomar decisiones respecto a la gestión del espacio escolar. En segundo lugar, la suspensión de los operativos de evaluación de logros de aprendizaje a nivel nacional e internacional durante el año 2020 interrumpió la regularidad en los relevamientos de todos los niveles educativos. En lo que respecta al nivel primario, en diciembre del año 2021 se implementó el operativo de evaluación Aprender en 6° grado y sus resultados se conocerán en 2022. Asimismo, se ha realizado un operativo para recabar la opinión de las y los estudiantes de 6° grado sobre su experiencia educativa durante 2020 y 2021. Para ello, se aplicó un cuestionario tomando una muestra de estudiantes representativa a nivel nacional, para indagar qué aprendieron y cómo lo hicieron, tanto en el período de educación remota como a partir de la vuelta a la presencialidad. Se prevé la publicación de resultados también para el año 2022.

A lo largo de este apartado nos detuvimos en la cuestión de la producción de información educativa buscando iluminar algunos de los desafíos que trajo la pandemia que, sin duda, exigió información actualizada y traccionó el desarrollo de estrategias renovadas para su obtención. Como ya hemos señalado, la producción de información, la generación de políticas y normativa para gestionar el sistema en tiempos de crisis sanitaria, así como el desarrollo de investigación educativa son cuestiones complementarias y relacionadas entre sí, y que constituyen en todos los casos buenos analizadores del devenir de los procesos de escolarización a partir de la pandemia.



Entender la reconfiguración de la escuela primaria bajo las nuevas coordenadas implica, según nuestro punto de vista, documentar qué transformaciones en el tiempo y espacio escolar acontecieron, qué adecuaciones curriculares, formas de evaluación y acreditación se definieron, cómo se reorganizó el vínculo con las familias de chicos y chicas entre muchas otras, todas cuestiones que no están escindidas de la producción de información educativa, dado que los datos y los modos de recabarlos están fundados en un formato escolar específico, pero al mismo tiempo habilitan otras formas posibles.

### 3. Reconfiguración de la escolaridad primaria durante la pandemia: hacia un estado de la cuestión

En las últimas dos décadas el foco de las investigaciones académicas, la producción de información y la agenda del debate público se ha posado más en el nivel secundario que en el primario, principalmente debido a las profundas transformaciones que supuso la reforma de la década de 1990 y los desafíos de la universalización de la escolarización secundaria a partir de la sanción de su obligatoriedad en el año 2006. El desarrollo de la pandemia por Covid-19 y el cúmulo de transformaciones reseñadas en el apartado anterior, impulsaron la necesidad de documentar los cambios en curso y renovaron el interés en la reflexión y análisis sobre las formas que asume la escuela primaria.

Pero, ¿qué actores produjeron conocimiento respecto a estas transformaciones?, ¿desde qué ámbitos lo hicieron?, ¿qué formatos adoptaron esas producciones?

Mayoritariamente son investigadores e investigadoras y especialistas provenientes del campo de la Pedagogía y de las Ciencias Sociales en general quienes han ido siguiendo el desarrollo de la escolaridad y las experiencias pedagógicas en el transcurso de la pandemia. Sus voces y reflexiones sobre el proceso que estaba teniendo lugar se escucharon tempranamente, casi en tiempo real. Con el correr de los meses, los análisis fueron haciéndose más complejos, más densos, tal vez por la posibilidad de cierto distanciamiento respecto del impacto inicial. Estos/as expertos/as produjeron conocimiento desde espacios e inserciones institucionales diversas: ámbitos de la gestión pública, organismos internacionales, universidades estatales y privadas, ONG y otras organizaciones especializadas en la investigación educativa, la formación docente, etc. Sus producciones asumieron formatos también diversos. Más allá de las clásicas ponencias o artículos, proliferaron paneles en el marco de clases virtuales en universidades e institutos de formación docente, propuestas de formación virtual ad hoc por distintas plataformas, webinars, podcasts, entre otros. Si bien estos formatos preexisten a la pandemia, su irrupción los multiplicó exponencialmente.

Dentro del mapa de actores que están produciendo conocimiento respecto del cruce educación y pandemia y sobre el desarrollo de la escolaridad primaria durante este tiempo excepcional encontramos, asimismo, a docentes que, de primera mano, sistematizaron y comunicaron aspectos de sus quehaceres en esta etapa. Los ámbitos desde los que se elaboraron estos trabajos también son variados: ámbitos sindicales e instituciones de formación docente han organizado actividades, jornadas y congresos, impulsando a maestras y maestros a registrar sus experiencias, analizarlas y darlas a conocer, como modo de participar del proceso de producción de conocimiento que se estaba desarrollando en esos días. También es posible hallar reflexiones docentes en sitios web creados de

manera autónoma por docentes que están en funciones. Asimismo, aunque en menor medida, localizamos producciones de docentes que se desempeñan en cargos de conducción en algunas revistas académicas, en secciones específicas o dossiers que abordan el cruce educación y pandemia.

A diferencia de las producciones realizadas por investigadores y especialistas, las desarrolladas por docentes en ejercicio durante la pandemia no tuvieron presencia desde el inicio sino que fueron emergiendo unos meses después. Esa otra temporalidad podría responder al impacto inicial en marzo de 2020, que trastocó absolutamente los pilares que organizaban sus tareas cotidianas. Este conjunto de trabajos contiene referencias explícitas a la necesidad de documentar en primera persona, de colocar en el debate la voz de quienes enseñan, junto con la dificultad inicial para hacerlo en pleno proceso de redefinición de canales para sostener el vínculo con las y los estudiantes, de las propuestas de enseñanza, de estrategias didácticas para el trabajo con los contenidos y hasta de los marcos institucionales.

¿Pero en qué aspectos de la escolaridad/los procesos de escolarización se detienen las y los docentes y especialistas? Sus focos son múltiples, por lo que hemos resuelto ordenarlos en función de las siguientes dimensiones:

- 1) Formato y/o formas de lo escolar
- 2) Currículo
- 3) Relaciones entre escuelas y familias
- 4) Trabajo docente

Desde ya, en la práctica estas dimensiones se articulan entre sí en el desarrollo de los procesos de escolarización. No hay manera de que las transformaciones en la organización temporal y espacial de la escuela no se vinculen con el tipo de contenidos a enseñar y las formas de enseñanza, o que no impacte en las formas del trabajo docente y las relaciones entre escuelas y familias. No obstante, las presentamos por separado para ilustrar la variedad de recortes que identificamos en las producciones y también en función de la claridad expositiva.

### 3.1. Formato y/o formas de lo escolar

Diversos especialistas del campo educativo se involucraron en el análisis del devenir de los procesos de escolarización desde el inicio mismo de la pandemia. En líneas generales, en esos trabajos la escuela aparece más que nunca como una construcción cotidiana en la que la forma que va adoptando parece romper con algunos de los pilares del denominado formato escolar. Dicha noción refiere a las características comunes que asumió históricamente el dispositivo de la escolarización básica, como estrategia política para la formación masiva de la población relativamente homogénea. Sintéticamente podríamos decir que la simultaneidad y la gradualidad son sus dos características fundamentales. Más precisamente, un/a docente enseñando lo mismo, al mismo tiempo, a un grupo de estudiantes de la misma edad en un espacio físico separado del resto de las actividades de la vida cotidiana durante un lapso de tiempo regular preestablecido (Terigi, 2006a; Baquero, Diker y Frigerio, 2007). La educación remota de emergencia pateó el tablero, reconfigurando la forma que asume el tiempo, el espacio y los vínculos que conforman la especificidad de lo escolar y con ello algo de lo común u homogéneo en las experiencias educativas que, a pesar de las múltiples formas de desigualdad preexistentes, aun promovía este formato.



La literatura y las intervenciones de investigadores e investigadoras, especialistas y docentes en ejercicio señalan que la enseñanza y el aprendizaje se disociaron de la co-presencia, del habitar y co-construir cotidianamente un espacio de conocimientos y experiencias, a la vez que los propios hogares se tornaron espacios de trabajo escolar tanto para los docentes como para los estudiantes. Todo esto supuso que las formas diversas que fue tomando lo escolar en este tiempo abrieran posibilidades de revisar los viejos modos de “hacer escuela”, de interrogarlos. En una primera instancia, con la disposición del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en marzo de 2020, la enseñanza tuvo que desarrollarse de modo completamente remoto. Ese trabajo se organizó en torno a formas de interacción mayoritariamente asincrónicas mediadas por múltiples recursos y soportes: libros de texto de diversas editoriales especializadas, contenidos producidos por el Estado en formato cuadernillo o elaborados para ser transmitidos por radio y televisión; WhatsApp y el correo electrónico fueron las vías más extendidas para sostener la comunicación. También se desarrollaron, aunque en menor medida, intercambios sincrónicos mediante plataformas como Zoom, GoogleMeet u otras similares. En una segunda instancia, la escolarización viró hacia formatos híbridos a medida que se fue haciendo posible incorporar, en alguna medida, la presencialidad. Esta última exigió el diseño de agrupamientos por burbujas que se alternaban en la concurrencia al edificio escolar y el trabajo remoto.

Las producciones fueron documentando todo este proceso de reconfiguración de lo escolar, que implicó ir identificando las formas más adecuadas para hacer efectiva la continuidad pedagógica en los distintos tramos de la pandemia. Ese registro no pudo eludir el hecho de que la tarea se desarrolló en un escenario de aguda desigualdad que fue profundizándose. Esto se evidencia en los análisis generados desde diversos ámbitos como ministerios, universidades o espacios gremiales, que produjeron información y/o reflexiones sobre este cruce.

Por ejemplo, desde el ámbito ministerial se desarrolló una encuesta hacia mediados de 2020 (SEIE, 2020a) a partir de una muestra aleatoria de docentes representativa de la educación obligatoria de todo el país, que permitió colocar la cuestión de la desigualdad como aspecto central a la hora del análisis de la continuidad pedagógica, haciéndose especial énfasis en las brechas entre escuelas estatales y privadas. Los resultados permiten reafirmar que, sobre todo en el nivel primario, el medio de comunicación más utilizados fue el teléfono celular, tanto para enviar mensajes de texto vía SMS o WhatsApp como para realizar llamadas y que solo uno de cada tres docentes utilizaba plataformas para entablar encuentros virtuales sincrónicos, con una diferencia de 50 puntos porcentuales entre los docentes de escuelas estatales y privadas.

En sentido similar, un trabajo realizado más tempranamente –a solo dos meses y medio de la suspensión de las clases presenciales– pero a menor escala –sobre la base de una encuesta administrada a directivos de 143 escuelas de nivel primario y secundario y de gestión estatal y privada de la ciudad y la provincias de Buenos Aires– se ha detenido en los modos en que las escuelas enfrentaron el desafío de continuar el vínculo pedagógico de forma remota desde condiciones desiguales de acceso a la tecnología por parte de estudiantes y docentes. Se trata de un estudio desarrollado por Romero, Krichesky y Zacarías (2021), quienes señalan que esas diferencias de acceso a la tecnología y conectividad se relacionan con dos modelos de escolarización bien diferenciados que han denominado “escuelas WhatsApp” y “escuelas Zoom”. La primera hace referencia a instituciones en las que las y los docentes utilizaron la aplicación de WhatsApp como principal herramienta, seguida del correo electrónico, debido a la facilidad de acceso, tanto en términos de su costo como de los conocimientos previos necesarios para su uso, y a la posibilidad de trabajar asincrónicamente, de modo tal que se mantenía una frecuencia semanal y cada estudiante orga-

nizaba sus tiempos para la realización de las actividades. La segunda hace referencia a escuelas en las que se utilizó como principal herramienta la videoconferencia sincrónica y las plataformas institucionales que permitieron un intercambio diario en la mayoría de los casos.

Los datos relevados por la encuesta del ministerio (SEIE, 2020a) muestran el impacto que esto tuvo en el trabajo pedagógico. Si bien en promedio se plantea que las actividades que las y los docentes pudieron proponerles a sus estudiantes fueron principalmente de resolución individual, en las escuelas primarias privadas el tipo de soporte utilizado permitió que cerca de la mitad de las y los docentes hayan podido ofrecer actividades de resolución colectiva a partir de encuentros sincrónicos, mientras que menos de uno de cada cinco de quienes se desempeñan en escuelas estatales estuvo en condiciones de hacerlo. La brecha también se presenta ante el análisis del tipo de dificultades con las que se toparon los/as docentes. Por un lado, la participación activa por parte de sus estudiantes en las actividades propuestas y el contacto con las y los estudiantes/familias por falta de datos y/o por la lejanía de sus hogares aparecieron como los principales problemas (dos veces más agudo en el sector estatal comparado con el privado). Sin embargo, los inconvenientes no fueron sólo de índole tecnológica. Entre, aproximadamente, un 40% y un 50% de docentes señaló tener dificultades para atender a las necesidades y ritmos individuales del proceso de aprendizaje de cada estudiante, poder realizar un seguimiento personalizado y retroalimentarlo, así como utilizar recursos y materiales adecuados o sostener espacios de intercambio colectivo para fomentar la grupalidad y la ayuda mutua en el aprendizaje (SEIE, 2020b).

El problema de las brechas entre escuelas estatales y privadas es un fenómeno que precede a la pandemia, pero lo que la producción de información y la literatura elaborada en este período nos plantea es una reflexión respecto a la barrera que significaba el espacio común presencial frente a la profundización de la fragmentación educativa. Tal como lo ha expresado Dussel: “La ausencia de espacio físico muestra que, con todas sus dificultades, las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos chicos que lo que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual” (2020a: 340).

Además, las limitaciones de las condiciones sociotécnicas obstaculizaron la posibilidad de mantener encuentros que habilitaran las interacciones sincrónicas durante el período de no presencialidad áulica, abonando a la “individualización del trabajo pedagógico” (Dussel, 2020a: 340). En este sentido, se ha registrado una intensificación de la mirada del adulto sobre los chicos/as, que genera la sensación de estar observado permanentemente sin poder “repartir” esta atención entre el colectivo de estudiantes. En palabras de Dussel: “...en el aula se reparten la carga, se escuchan, aprenden de lo que dicen otras u otros, encuentran con quién o en dónde esconderse de la demanda adulta” (Dussel, 2020a: 340). De algún modo, la autora sugiere que esta modalidad inédita que toma la escolarización revisita las interpretaciones foucaultianas sobre la escuela como institución de encierro orientada a la disciplina y el castigo de la infancia y habilita a reconocerla también como un espacio de autonomía en relación a lo familiar para la constitución de la individualidad. El incremento de la visibilidad también operó para los docentes: “De pronto, el espacio del aula se volvió muy público (...) “La nueva escena pedagógica virtualizada tiene mucho de panóptico”. (Dussel, 2020a: 340).

Siguiendo la línea de reflexiones sobre las implicancias de la no presencialidad, Terigi (2020) se valió del concepto de “contexto” para el análisis de la marcha de la enseñanza y del aprendizaje mientras no fue posible asistir a las escuelas. Para ello planteó inicialmente que la escuela es un contexto específico de aprendizaje, un entorno social especializado con sus particularidades y que

difiere de otros en los que también aprendemos (como el ámbito laboral, por ejemplo). Desde este punto de partida, se preguntó qué sucede cuando se traslada algo específico del contexto escolar a otro contexto y retomó conceptos desarrollados en el campo de la Psicología Educacional, que históricamente ha analizado la continuidad/discontinuidad entre contextos de aprendizaje y los modos de aprender (contraste dentro/fuera de la escuela). Para su análisis de la relación continuidad/discontinuidad durante el período de escolaridad remota, que definió como *“aprendizaje en el hogar –que se pretende que sea– comandado por la escuela”* se centró en dos cuestiones: la descontextualización y el sentido de la actividad escolar.

Respecto de la descontextualización, señala que: *“En esa búsqueda de recursos que estén digitalizados se ha producido (...) la sustitución de aquellos objetos de la cultura que la escuela tiene que enseñar por unas fabricaciones cualesquiera sólo porque están disponibles en la web”*. (Terigi, 2020: 246). Respecto de la cuestión del sentido de la actividad escolar, retoma los aportes de la Psicología Educacional y un concepto muy clásico, el de motivación para aprender: *“En la situación actual, podemos pensarlo como una apropiación progresiva, por parte de los sujetos, de los motivos para estar participando de la situación de aprendizaje que puede proponer la escuela en estas condiciones, para participar del proyecto que se les propone”* (Terigi, 2020: 247).

Como adelantábamos, las y los docentes en ejercicio tuvieron el desafío inmediato de lidiar con las transformaciones en curso y sólo progresivamente comenzaron a salir a la superficie trabajos de su autoría que avanzaron en la documentación de sus experiencias durante la pandemia. Una de las dimensiones abordadas, precisamente, se relaciona con la especificidad y las formas de lo escolar: ¿qué es la escuela? ¿dónde se localiza? ¿qué significa hacer escuela en el contexto de pandemia?

En sintonía con las producciones de los especialistas, este conjunto de trabajos coloca a la escuela como proceso dinámico, como producción o hacer. Los artículos reflejan procesos de búsqueda por parte de las y los docentes, idas y vueltas, los modos en que se ponen en juego saberes y se sale a construir otros nuevos; esos que se construyen y funcionan en el primer tramo de la pandemia deben revisarse conforme se prolonga el aislamiento (Fidel, 2020; Litichever, 2020). De algún modo lo que se visualiza es que el sostener el vínculo es sostener la escuela en tiempos de edificios cerrados (Fidel, 2020). Aparece documentado, también, el trabajo que se realiza con otras instancias institucionales que se hace desde la escuela (con los Equipos de Orientación Escolar, así como con áreas diversas que trabajan cuestiones de vulneración de derechos): se visualiza una escuela que es más que la enseñanza de contenidos. En otro trabajo los autores se preguntan: ¿qué era lo que teníamos que recrear para sentirnos escuela? Y plantean la necesidad de re-conocer lo escolar para poder, luego, hacer escuela (Metzdorff y Díaz, 2020).

La reconfiguración de lo escolar, y su relación con la trama desigual en la que se fue dando, también estuvo presente en estas producciones elaboradas por docentes en ejercicio. En esta línea, una directora y personal único de una escuela rural en un paraje correntino describe el trabajo desarrollado durante las primeras semanas de aislamiento, organizado en torno al envío de actividades mediante whatsapp y la gestión de consultas mediante audios utilizando esa misma aplicación. Sin embargo, como consecuencia de un corte de luz prolongado en la zona, debió realizar ajustes y resolvió sostener la tarea mediante la visita a los hogares para la entrega del material de estudio. Esa instancia, que inicialmente había sido pensada para sortear el corte de suministro eléctrico, se reveló potente para el desarrollo de la enseñanza al abrir la posibilidad de *“ver a los chicos, revisar tareas con ellos y comunicarse con la familia fue significativo [y reforzó] la idea de que compartir y acompañarse más allá de lo pedagógico o los contenidos”* (Miller, 2020). Otras producciones

también se han detenido en situaciones de encuentro de docentes y familias como la entrega de bolsones en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. En esas instancias, se señala que se pudo apuntalar fuertemente las trayectorias a partir de la recepción de dudas de las familias respecto de cómo acompañar a chicas y chicos con las tareas, la entrega de materiales como cuadernillos, el abordaje de conflictos, etc. Estas instancias funcionaron, de algún modo, como ámbitos de revinculación (Becerra, 2020). A través de estos ejemplos lo que buscamos marcar es que:

*“La reorganización de toda la actividad institucional de las escuelas y sus propuestas pedagógicas no han sido, sencillamente, adaptar las tareas y comunicaciones a las pantallas. Las narrativas docentes aquí interpretadas advierten sobre el modo en que las desigualdades (sociales, económicas y de acceso a la conectividad) marcan esta ‘nueva pedagogía de la excepcionalidad’, delineando retos y posicionamientos político-pedagógicos para los docentes”* (Graña, 2020).

El recorrido sintético por la bibliografía desarrollado hasta aquí permite visibilizar la profundización de la desigualdad como aspecto central del contexto que configura la escolaridad y su desarrollo específico durante la pandemia. La encuesta de continuidad pedagógica ya mencionada (SEIE, 2020a) también releva la percepción de las y los docentes respecto a los principales problemas con los que se toparon sus estudiantes. Los equipos directivos destacan a la falta de conectividad y a la poca disponibilidad de equipamiento tecnológico como las principales dificultades de las y los estudiantes para seguir la propuesta de continuidad pedagógica. Si bien los resultados de las pruebas de rendimiento académico del nivel todavía no están disponibles al momento de elaboración de este trabajo, la encuesta nos permite aproximarnos a dimensionar el impacto que toda esta reconfiguración de las propuestas de enseñanza remota forzada tuvo en la heterogeneidad de los aprendizajes en toda la escolaridad básica: solo uno de cada tres estudiantes participó en propuestas pedagógicas de “alta intensidad” (lo que supone una devolución diaria por parte de los docentes), el 10% tuvo dos o tres contactos por mes con la escuela o ninguno y un 4% de las y los estudiantes no recibió ningún tipo de tareas o recibió tareas que no realizó. Ante estas dinámicas de producción y reproducción de desigualdades, en algunos trabajos se preguntan si la *“imposibilidad de converger en un espacio físico como la escuela amenaza la posibilidad de tejer lo común”* (Tobeña, 2020: 13). Esta autora trabaja el espacio digital como territorio que permite nuevas maneras de estar juntos y desarrollar sociabilidad al tiempo que señala que:

*“en tanto la vida social está cada vez más procesada por las tecnologías digitales y mediada por ellas, quienes no habitan este mundo (por falta de conectividad, por falta de dispositivos, por falta de recursos para acceder a sus servicios, por falta de habilidades y motivaciones para su uso) se quedan afuera de sus oportunidades”* (Tobeña, 2020: 13).

Desde estas ideas apunta al desafío de universalizar el acceso al mundo digital señalando que debiera enmarcarse dentro de una preocupación por lo común.

Otro modo de aproximarnos al problema de no compartir un mismo espacio es el planteo que Lerner hizo con motivo de las primeras jornadas sobre alfabetización inicial en el contexto de pandemia de la Dirección Nacional de Nivel Primario (MEN, 2020b). Allí sostuvo que los lectores y escritores no se forman en soledad sino en comunidad: leer es más que descifrar un código, es sumergirse en una cultura letrada que supone entrar en diálogo con diferentes hipótesis de lectura, justificar la intención sobre lo que se lee y también sobre lo que se escribe, reflexionar sobre los problemas de escritura discutiendo con pares y siendo asistido por alguien más experto para encontrar soluciones, entre otras cuestiones. En este sentido, hay todo un desarrollo del saber

didáctico, apoyado en la psicogénesis, que plantea acercar la enseñanza al aprendizaje a partir de prácticas pedagógicas que no se pueden replicar sin estar juntos. La prolongación del aislamiento obligó a las y los docentes a intentarlo por medio de audios, videos y encuentros sincrónicos. No obstante, Lerner reconoce que esto último ha sido lo menos frecuente y tiene claras ventajas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje asincrónico. Compartió la experiencia de algunas familias que filmaron a las y los estudiantes en situación de aprendizaje para que sus docentes pudieran hacerles una devolución telefónica. Pero aún así, reconoce que hay un potencial en la intervención pedagógica in situ que se pierde y no es replicable para la totalidad de un grupo medio de estudiantes. De allí que, a finales del año 2020, sostenía que ante la recuperación aunque sea parcial de la escolaridad presencial, habría que priorizar las actividades que requieren mayor intervención docente e intercambio entre pares.

Por todo lo expuesto, queda claro que la cuestión del cambio del contexto de la enseñanza no refiere a un marco borroso sino a condiciones materiales concretas que inciden en las decisiones docentes desde el inicio, decisiones vinculadas con el formato que asume lo escolar en esta etapa, al modo de sostener contacto con chicas, chicos y familias y, tal como vimos recién, a cuestiones vinculadas con el modo de abordar los contenidos de manera remota. Lo que deriva en la cuestión de la gestión del currículo. En esto nos detendremos en el apartado que sigue.

### 3.2. La cuestión del currículo

En la sección anterior hemos recorrido los lineamientos federales sobre los que se sustentaron las principales adecuaciones curriculares de las jurisdicciones, principalmente la unidad pedagógica de los años 2020 y 2021, la selección de contenidos prioritarios a ser enseñados, la integración de espacios curriculares y la adaptabilidad de las formas de evaluación. Cabe destacar que las decisiones sobre el modo de implementar estas adecuaciones fueron muy heterogéneas entre jurisdicciones, pero también entre escuelas y al interior de las propias instituciones. La literatura que se fue publicando en torno al devenir de la escolaridad primaria durante la pandemia no fue ajena a estos procesos y es posible distinguir un conjunto de trabajos que tematizan particularmente la cuestión del currículo durante este tiempo excepcional. Las producciones giran en torno a la aparente dicotomía respecto del sostenimiento del vínculo con las y los estudiantes y el trabajo con el currículo, el tema de la selección, priorización o recorte de contenidos y los modos de desarrollarlos en el marco del trabajo remoto, la proliferación de propuestas de trabajo con colegas de otras secciones y/o materias, la complejidad que asume la evaluación, el tratamiento de la pandemia como contenido escolar, entre muchos otros. La desigualdad aparece como un vector que atraviesa todos estos análisis. Recorramos cada una de estas cuestiones.

Un aspecto relevante identificado por la literatura académica es la aparente polarización que se dio entre sostener el vínculo (entre instituciones/docentes y niños y niñas/familias) y ponderar el trabajo con contenidos curriculares. En una investigación desarrollada por el equipo de la Coordinación de Investigación y Prospectiva del Ministerio de Educación de la Nación (Montesinos et al., 2021) se señala que sus interlocutores de campo marcan inicialmente la relevancia del vínculo y se preguntan cómo sostenerlo con aquellas familias que no tienen acceso a Internet aunque, en un momento posterior, puntualizan que la entrega de cuadernillos o cartillas de trabajo funcionó también como una instancia que permitió a la institución hacerse presente, vincularse y que ello constituía lo central. En estos casos el vínculo se coloca por sobre los contenidos y se advierte

sobre el peligro de “llenar a los niños y a sus familias de contenidos y contenidos y contenidos; desesperados por un aprender academicista” (Montesinos et al., 2021). Otros entrevistados advierten sobre la construcción de falsas dicotomías y se resisten a tener que elegir entre enseñar contenido y sostener los vínculos. El estudio recupera que esos y esas docentes señalan que son los niños y las niñas quienes reclaman contacto con sus pares a la vez que un encuadre de trabajo con retroalimentaciones que les permitan afianzar sus aprendizajes.

La cuestión de la desigualdad también se hace presente en este abordaje. El estudio pone en primer plano que la práctica docente de quienes sostienen preocupaciones claras por los contenidos a enseñar se imbrica asimismo con acciones destinadas a la satisfacción de necesidades básicas. En este punto, no se trata solo de sortear accesos diferenciales a dispositivos y conectividad mediante la entrega de cuadernillos u otros materiales de estudio, sino también a instancias como la entrega de bolsones, que además de atender a la reproducción de las y los estudiantes y sus familias han sido utilizadas además para sostener presencia institucional y relevar necesidades que la escuela pueda canalizar a través de diversas agencias u organismos, fortalecer vínculos o atender, específicamente, aspectos pedagógicos. Es posible inscribir esa aparente dicotomía identificada por las investigaciones actuales en una histórica tensión entre enseñar y asistir que, aunque siempre presente, emerge con fuerza en períodos de crisis económica.

Otra de las “entradas” al currículo como analizador de los procesos de escolarización primaria bajo pandemia tiene que ver con la cuestión de la selección de contenidos para ser trabajados en este nuevo escenario. Terigi, Dussel y Maggio son tres de las especialistas que han trabajado al respecto en producciones escritas e intervenciones desarrolladas en distintos ámbitos<sup>3</sup>. Ellas fueron precisando que no se trata de “enseñar todo» (ni con pandemia ni sin pandemia), sino de trabajar en la priorización de contenidos en función de diversos criterios que será necesario construir. Maggio (2021), en particular, ha acuñado la noción de “*minimalismo curricular*”:

*“Sostengo la necesidad de tener una mirada minimalista sobre el currículo socialmente acordado y encarnado en recomendaciones de las políticas educativas. Esto supone dejar atrás las listas de contenidos que se alargan (...) para volver a los aspectos mínimos como condición para acercarnos a lo que es central, relevante y contemporáneo”.*

En las intervenciones públicas a las que hacíamos referencia se ha señalado que la pandemia parece haber habilitado la posibilidad de discutir la idea de que “más es mejor”, de legitimar la priorización de algunas partes esenciales del currículo para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta mirada minimalista ha sido retomada por Terigi (2021) en el marco del Ciclo “La continuidad pedagógica 2020-2021: perspectivas y análisis de experiencias” desarrollado desde el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) para avanzar sobre la cuestión de la lógica de priorización en contextos situados.

Sin embargo, esta autora describe los primeros momentos del ASPO y señala que en la mayoría de las instituciones “los currículos extensos y con lógica de colección seguían siendo la norma. A eso se sumó la operación de puesta a disposición de la primera fase de la pandemia, que generó saturación y sobrecarga” (Terigi, 2021). Frente a todo esto, marca la necesidad de reevaluar qué contenidos resulta significativo jerarquizar en el contexto situado. Retoma en este punto los cri-

---

3 Maggio, 2021; Dussel, 2020a y 2020b; Terigi, 2020 y 2021.



terios de priorización de Zabalza<sup>4</sup>: significación epistemológica, representatividad, especificidad, durabilidad, transferibilidad. De algún modo, invitó a los asistentes a retomarlos y pensar su utilidad para la coyuntura actual, documentando sus experiencias y dejando registro de qué funcionó y por qué. Tal vez esto pueda vincularse con el llamado de Maggio (2021) a no trasladar la didáctica clásica hegemónica al trabajo pedagógico virtual sino buscar nuevos marcos más *aggiornados* a partir de documentar las nuevas prácticas y reflexionar sobre ellas.

Más allá de cierto consenso en torno de la necesidad de priorizar contenidos: ¿cómo fueron estableciendo esos recortes las y los docentes? Más de la mitad de quienes trabajan en el nivel primario han contestado, en la Encuesta Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, que utilizaron su propia propuesta original de enseñanza elaborada a principio de año para realizar una priorización y secuenciación de contenidos a enseñar en este período excepcional; otro tanto contestó haberse basado en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) (SEIE, 2020a).

Como puede suponerse a partir de lo expuesto, la excepcionalidad abre la posibilidad de discutir la idea de que “más es mejor”, pero la cuestión de la priorización de contenidos y su legitimación es arena de disputa y en ella inciden las tradiciones (currículos extensos y con lógica de colección), las temporalidades en relación con el desarrollo de la pandemia (no es lo mismo un inicio en el que se pensaba en un tiempo breve de aislamiento para retornar a la modalidad presencial), las imprevistas institucionales diversas, los modos particulares de encarar la tarea docente en función de los propios recorridos formativos, las comunidades educativas ligadas a las escuelas en las que se desempeñan a partir de sus expectativas y/o exigencias, etc.

Respecto de la cuestión del qué enseñar, nos interesa señalar que hallamos trabajos que argumentaron en favor de que en las aulas se abordara la pandemia como un contenido, exponiendo en qué radicaba su relevancia y por qué entendían que debía formar parte del currículo escolar (AAVV, 2020). También hay referencias a la cuestión de la prevención como contenido clave a ser trabajado en el marco escolar, como lo menciona una docente de una escuela situada en la periferia de Puerto Madryn, quien encaró el desafío recuperando los afiches del municipio y el hospital de la zona como recursos didácticos (Monzón, 2021).

Junto con el tratamiento de la cuestión de la priorización de contenidos la literatura académica reciente ha documentado aristas de los modos en que los mismos se fueron desarrollando en el marco del trabajo remoto, atendiendo especialmente a la proliferación de propuestas de trabajo con colegas de otras secciones, materias y/o áreas. Esto se vio reflejado en artículos elaborados por especialistas y por docentes en ejercicio. Siede (Educación Hoy, 2021a), por ejemplo, ha señalado que el trabajo colaborativo entre docentes, venía siendo promovido hacía tiempo, pero no se había logrado concretar previamente con la intensidad que cobró durante la pandemia. También en el informe del equipo de la Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa del MEN se señaló que la *“pandemia dio la posibilidad para que docentes de distintas áreas pensaran cómo abordar los contenidos con un mismo grupo a partir de un proyecto pedagógico común”* (Montesinos et al., 2021).

Aún concediendo que el debate en torno de la integración de áreas parece más propio del nivel secundario, es interesante señalar que no solo las y los especialistas sino también las y los docentes

4 Zabalza, M. A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

que hoy se desempeñan en el nivel primario abordaron en sus artículos la cuestión del trabajo con colegas y la elaboración de proyectos conjuntos desde distintas secciones, materias y/o áreas al referirse a los modos de desarrollar los contenidos establecidos como prioritarios. Nos referimos a producciones incluidas en la publicación resultante del XVI Congreso Pedagógico de la UTE, en el Libro digital producto del Congreso Político Educativo de la CEA, en la Revista Bitácora 9, entre otras. Como ejemplo, haremos referencia al trabajo de Antonio, García Aquino y Chimenti (2020), que documenta el desarrollo de un proyecto de murga interdisciplinario con chicos y chicas de segundo grado. Los autores señalan que la decisión de trabajar sobre un eje común parece haber repercutido en la ampliación de su campo de conocimiento generando mayor interés. Pero los efectos no solo se hicieron ver entre las y los estudiantes, sino que entre docentes de distintas materias se generó un vínculo colaborativo que permitió el abordaje de contenidos de modos renovados. Finalmente, *“les docentes curriculares notaron una diferencia mucho mayor de participación y respuesta en les alumnxs y a su vez la docente de grado a cargo pudo apreciar que la propuesta se hacía más dinámica y enriquecedora”* (Antonio, García Aquino y Chimenti, 2020).

Desarrollar propuestas con pares supuso un alto grado de comunicación y trabajo en equipo por parte de las y los docentes, y contacto frecuente con el equipo directivo en un contexto sin salas de profesores ni pasillos que mediaran el encuentro presencial, tal como pone en evidencia el resultado de la Encuesta Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica ya citada (SEIE, 2020a). Allí, el entorno virtual y diversas herramientas tecnológicas permitieron armar grupos de docentes de distintas materias y trabajar colaborativamente para el abordaje de contenidos bajo nuevas modalidades, por no decir inéditas. En este sentido es que la virtualidad, también, emerge en las reflexiones como posibilitando la intensificación de encuentros entre colegas que, si se daban con anterioridad, ocurrían esporádicamente. Al hacerse más frecuentes, estos encuentros se configuran como verdaderas instancias de reflexión crítica y colectiva sobre la práctica (Litichever, 2020; Yahdjian, 2020; Calas et al, 2020; Soriani, 2021).

Ahora bien: ¿cómo evaluar los aprendizajes de esos contenidos priorizados y desarrollados a través de estrategias diversas en el marco del trabajo remoto? La literatura reflejó tempranamente preocupaciones generales respecto de la gestión del currículo en un marco de no presencialidad. Posteriormente, las enlazó con otras específicamente asociadas a la cuestión de la evaluación, la calificación y la acreditación.

El estudio desarrollado desde la Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa, (Montesinos et al., 2021) dependiente de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación documentó estas cuestiones. Plantea que si bien, inicialmente, cada jurisdicción fue adoptando diversas posiciones sobre las modalidades de evaluación en el contexto de la educación remota de emergencia, se logró establecer como acuerdo federal la priorización del acompañamiento a la acreditación, suspendiendo temporalmente las calificaciones numéricas o conceptuales (Resolución CFE N° 368/20). Sin embargo, este acuerdo no neutralizó la sensación de incertidumbre respecto a cómo conducir los procesos de enseñanza y evaluación eliminadas las formas tradicionales. El estudio exploratorio reflexiona sobre el modo en que aquella tensión entre mantener el vínculo pedagógico o enseñar se reedita en la tensión entre evaluar y calificar, es decir, entre hacer devoluciones a los estudiantes que sean orientadoras de sus procesos y establecer parámetros para resolver la acreditación de contenidos y eventualmente del ciclo escolar. A lo largo de este apartado hemos recorrido algunos de los temas centrales en torno al currículo sobre los que reflexionaron las producciones de especialistas y docentes durante la pandemia: la tensión entre enseñar y mantener el vínculo y/o asistir, la priorización curricular, la posibilidad de que



los asuntos relevantes como la pandemia estén presentes en el currículo escolar, la integración de espacios curriculares y áreas, así como las variaciones en las formas de evaluar y calificar. También un tema clave como es el “proceso de individualización de la enseñanza”, que diversificó a niveles inéditos las experiencias educativas y sobre el que continuaremos reflexionando, tanto en el próximo apartado sobre el papel de las familias en la enseñanza como en el apartado final del trabajo.

### 3.3. Sobre las relaciones entre escuelas y familias durante la pandemia

En la literatura académica generada en este tiempo, el punto de partida para la reflexión sobre las relaciones entre familias y escuelas durante la pandemia es el traslado de la escolaridad a las casas. La Educación Remota de Emergencia implicó, además de ese traslado, la mediación de diversas tecnologías. Algunos autores precisan que, pese a que se hable de educación virtual, no se trata en absoluto de un proceso que acontezca en un lugar no-físico. Lo que se reemplazó fue un lugar físico por otro a partir de una “domesticación de la escuela” (Dussel, 2020a) o un “aprendizaje en el hogar –que se pretende que sea– comandado por la escuela” (Terigi, 2020). Aquel abrupto, y forzado, cambio del formato escolar del que hablamos unas páginas más arriba, implicó la reconfiguración de espacios, pero fundamentalmente de los roles y las reglas de la escolaridad (Dussel, 2020a).

Algunos/as de los/as autores/as que abordaron las transformaciones en esta trama de relaciones a partir de la pandemia ya venían trabajando el tema en el pasado. Este es el caso de Isabelino Siede quien, para pensar este nuevo escenario, retoma una serie de tensiones identificadas previamente que, desde su perspectiva, atraviesan las relaciones entre familias y escuelas. Esas tensiones se organizan en torno a cuestiones como la confianza, la autoridad, la legitimidad, la comunicación y la cooperación. Siede plantea que todas ellas se movieron durante 2020 y 2021 y que actualmente “no queda claro de qué se ocupa cada quien. En 2020 eran las familias las que comunicaban a los docentes cosas como ‘en casa mi hijo o mi hija reacciona de tal o cual forma ante la tarea’...” (Educación Hoy, 2021a), situación muy distinta a las comunicaciones de antaño, en las que eran los docentes los que informaban a las familias cómo se encontraban sus hijos e hijas en relación con los conocimientos y qué necesitaban que las familias hicieran. Entiende que en 2020 los cambios están sobre todo en las tensiones en torno a la comunicación y la cooperación. En 2021 las ve “más ligadas a los otros tres campos”. En términos generales, cree que todo este proceso erosionó los lazos de confianza que muchas escuelas y familias venían construyendo, aunque en algunas instituciones puntuales se dieron procesos inversos y estos lazos se afianzaron. Respecto a la cuestión de la autoridad, señala que las familias tuvieron más acceso a lo que se hacía en la escuela y cómo, lo que en un contexto en que las decisiones deben tomarse con rapidez y de forma permanente cambiando casi a diario el contrato pedagógico, supuso un fuerte desgaste en los equipos directivos y el surgimiento de muchos cuestionamientos por parte de las familias.

Esta posibilidad de “ver más” por parte de las familias, es decir, del mayor acceso a las propuestas del trabajo que formularon las y los docentes está muy presente en la literatura, aunque los aspectos que se documentan en cada caso y los análisis que se ofrecen varían. Al desgaste que ese mayor acceso generaría en docentes y directivos y que señalaba Siede, es posible sumar voces que colocan la posibilidad de una revalorización del trabajo docente, un reconocimiento de la complejidad e importancia de las explicaciones, la organización de las tareas, la corrección, etc. De algún modo, los trabajos que documentan las experiencias de las familias y de los/as docentes, directivos/as y supervisores/as en este período excepcional de “domicialización de la enseñanza” plantean que se transformó el tipo de involucramiento de las familias, y particularmente de las

madres, en el acompañamiento de los/as estudiantes (Albergucci et al, 2021: 48; Dussel, Ferrante y Pulfer, 2021b: 355-356).

Otro aspecto vinculado al hecho de que la pandemia ha permitido a las familias acceder de un modo más directo a los procesos de enseñanza y aprendizaje es el que ha remarcado Tiramonti en algunas de sus intervenciones públicas respecto al desajuste entre sus representaciones y lo que acontece en realidad. Señala que muchas familias han empezado a reparar recién en este nuevo escenario en qué aprenden los chicos (y que no). Algunos, dice *“vieron Zoom y muchos se han desilusionado de la escuela. Pensaban que tenía unas características que no se vieron reflejadas”* (Educación Hoy, 2021b). A su vez, precisa que si bien la presencia de la voz de padres y madres en el debate público puede ser muy positiva, también puede ser muy conservadora:

*“Cada padre quiere que a su hijo le enseñen como le enseñaron a él. Pero la escuela tiene que convencer a los padres que no... la escuela debería ser la vanguardia respecto de qué aprenden los chicos. La influencia de los padres es buena para reclamar, pero pueden exigir una educación a la medida de lo que les enseñaron a ellos”.*

Como venimos planteando, la literatura reflejó los efectos de esa apertura del aula a los ojos de las familias y las diversas posiciones que estos adultos fueron tomando en relación a los procesos de escolarización de sus hijos e hijas. Nos interesa referir que, en este proceso de escolaridad domiciliaria “comandada por la escuela”, también hubo tensiones en relación a cómo el “saber social” entraba en colisión con el “saber familiar”. El conflicto suscitado a partir del trabajo con los contenidos que estipula la Ley de Educación Sexual Integral es un claro ejemplo de ello. Resulta sugerente la experiencia narrada en el marco de un panel desarrollado en la Universidad Nacional de Luján por una docente respecto a las estrategias que los/as docentes tuvieron que desplegar para entrar en diálogo con las familias y poder explicitar –y legitimar– el abordaje de estos temas (UNLu, 2021).

Hasta aquí la reseña de tópicos problematizados por diversas voces respecto a la mirada de las familias sobre el trabajo docente y el contenido escolar: revalorización del quehacer docente en tensión con una pérdida de confianza, mayor involucramiento de las familias junto con fuertes cuestionamientos sobre algunos contenidos y enfoques pedagógicos y, todo ello, en el marco de una constante toma de decisiones sobre el día a día de la escolaridad. Ahora bien, el pasaje de la escolaridad a los domicilios fue tematizado particularmente en relación con la cuestión del acompañamiento que los adultos podían ofrecer a los chicos desde casa, tanto por docentes en ejercicio como por investigadores.

Al respecto, ambos tipos de producciones reparan tempranamente en el hecho de que el traspaso de la escolaridad a las casas demandó un mayor grado de comunicación y articulación entre las escuelas y las familias. Las experiencias que relatan y documentan las y los docentes, dan cuenta del reto pedagógico y didáctico que supuso compartir, “prestar”, mostrar a las familias su “quehacer”: sus modos de intervenir, sus formas de preguntar y de acompañar a los estudiantes (Argnani y Dávila, 2021). Las y los docentes tuvieron que desaprender sus formas de enseñanza, volver a repensar sobre los contenidos y las estrategias pedagógicas para su enseñanza-aprendizaje de modo tal de poder trabajarlos junto a las familias. En este sentido, las comunicaciones vía WhatsApp y las reuniones a través de plataformas de videoconferencias fueron herramientas fundamentales para socializar el encuadre sobre cómo se trabaja en la escuela y por qué, además de qué tipo de acompañamiento se requiere en las casas para facilitar el aprendizaje:

*“Para construir intervenciones potentes la maestra necesita saber qué están pensando genuinamente los chicos. La pregunta es ¿Se puede acceder a esos pensamientos sin tener al vínculo en un lugar central? ¿Y en tiempos de pandemia en los que muchos adultos dictan las letras o escriben y hacen copiar a los niños?” (Pineda Rojas, 2020: 18).*

Un aspecto fundamental sobre el que hubo que construir acuerdos, fue el del acompañamiento para la realización de tareas, las formas de intervenir y realizar correcciones en esos procesos:

*“No hicimos un curso de alfabetización inicial, pero más o menos, porque nos dimos cuenta que las familias empezaban a intervenir con un tipo de intervenciones que no eran las que buscábamos: ‘no, ahí va la g, no, la m’, ese tipo de intervenciones. Y sentíamos que sin pretender cuestionar a las familias, vimos que podíamos dar un pasito más, podíamos orientarlos para que el tipo de intervenciones que pudieran realizar fueran más parecidas a las que hacíamos nosotros en la escuela” (Fidel y Vallejos, 2020: 32).*

Durante la pandemia, se ha señalado que se han desarrollado efectivamente *“formas distintas de explorar y estudiar: que ciertos temas sean trabajados con la comunidad y que haya nuevos interlocutores en el abordaje de ese aprendizaje ya modifica parte del contenido y de su tratamiento” (Storino, 2021).*

Distintos especialistas del campo pedagógico, la psicopedagogía y la didáctica también reflexionaron en este tiempo sobre el tipo de participación/involucramiento de los adultos en las tareas escolares trasladadas a los domicilios particulares. En esos análisis, ubicaron diferentes tensiones. Desde el campo de la psicopedagogía, Filidoro (2020) aborda el problema respecto a la realización de tareas escolares en casa y el acompañamiento que realizan las familias, y enfatiza en que, generalmente, a las familias les es muy oneroso dejar que los chicos y las chicas se equivoquen y esto dificulta fuertemente el proceso de aprendizaje de contenidos como los de la lectura y la escritura en el nivel primario. Resulta sugerente el ejemplo que comparte de una maestra que le propuso a los adultos jugar al dictado como un modo de sortear esta dificultad: al “jugar la tarea” desaparece el riesgo porque en el juego prima la idea de que siempre es posible volver atrás.

Lo expuesto se relaciona con viejas tensiones de la enseñanza que se reeditan en este contexto con fuerza renovada. Mazza (FiloUba, 2020) plantea que las dificultades que presenta este nuevo *“medio ambiente de la clase”* puede agudizar la directividad de la enseñanza, es decir, la sobreplanificación de actividades y la sobreanticipación de respuestas que condicionan excesivamente –y limitan– la información que se transmite, las propuestas de trabajo, entre otras cuestiones. En este mismo sentido, la pérdida de contacto físico promueve el desarrollo de una multiplicidad de actividades que intentan acompañar los procesos de enseñanza (guías de estudio, cuestionarios, videos explicativos, etc.) pero portan el riesgo de constituirse en soportes que obturan la autonomía que necesitan las y los estudiantes para aprender, o en otras palabras, que reducen el espacio necesario para que quien se forme experimente la sensación de incertidumbre poniendo en marcha la búsqueda y construcción de sentido personal.

Retomando la cuestión del vínculo entre escuelas y familias, resulta paradójico que las familias reconozcan que si bien en el nivel primario e inicial, a diferencia de niveles posteriores del sistema educativo, la continuidad pedagógica encuentra mayores dificultades, algunas cuestiones que costaban más gestionar se agilizan. A modo de ejemplo, Siede (Educación Hoy, 2021a) señala que las escuelas deben responder más ágilmente a las demandas de las familias bajo el nuevo con-

texto, por lo que cuestiones como conseguir una reunión se vuelve más sencillo que antaño. Esta experiencia deja oportunidades interesantes para pensar la escuela que sigue y, tal como veremos en el siguiente punto, debe ser pensado en conjunto con las condiciones de trabajo de docentes y equipos directivos.

Un tema que, sin dudas, ocupó gran parte de los debates públicos sobre la educación en pandemia y que interpela la relación entre familias y escuelas es el modo en que el traslado de la escolaridad a las casas profundizó la desigualdad educativa. Existe vasta bibliografía que analiza el hecho de que las diferencias socioeducativas (en particular el nivel salarial y educativo de los adultos del hogar) tienen una fuerte relación tanto con el devenir de las trayectorias escolares, como con el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien está fuera de discusión que la escolarización en un tiempo-espacio homogéneo no garantizaba igualdad educativa, sin duda la escolarización en el hogar profundiza notoriamente su heterogeneidad.

Los datos de la evaluación de la continuidad pedagógica del ministerio (SEIE, 2020b) resultan elocuentes en este sentido. En primer lugar, es preciso destacar el acceso diferencial a dispositivos y conectividad. Casi la mitad de los hogares no dispone de dispositivos digitales fuera del celular, un poco más de la mitad no tiene una computadora exclusiva para que los chicos/as puedan desarrollar las tareas escolares sino que deben compartirla entre varios/as hermanos/as o con las actividades laborales de los adultos. Además, 3 de cada 10 hogares no tiene acceso fijo a Internet. Pero el panorama es bastante más complejo si se contemplan las diferencias en la disponibilidad de espacio de trabajo de los hogares y las posibilidades de las familias, tanto por el tiempo disponible como por sus herramientas simbólicas, de sostener y acompañar los aprendizajes. La investigación realizada por el INFoD releva que las y los docentes debían evaluar la situación particular de cada familia para buscar los modos de ayudarlas a ayudar a las y los estudiantes (Albergucci et al, 2021: 46).

Por otro lado, la necesidad de acompañamiento de los chicos y las chicas por parte de las familias se fue acrecentando con el devenir de la pandemia y, por ende, potenciando las desigualdades.

*“Las actividades que al comienzo eran de carácter lúdico, simples y cortas, con el tiempo comenzaron a complejizarse; la intervención y el andamiaje de un familiar resultaban cada vez más necesarios, sobre todo, en el caso de los y las estudiantes más pequeños, aquellos que se encuentran atravesando el proceso de alfabetización en los primeros grados del primer ciclo” (Albergucci et al, 2021: 38).*

Otro aspecto peculiar que cabe mencionar en torno a las reflexiones sobre la relación entre escuelas y hogares son las nuevas formas de participación de las familias en el debate público sobre el devenir de la educación y sobre la política educativa ante la prolongación del cierre de los establecimientos educativos.

El surgimiento de organizaciones civiles como Padres Organizados<sup>5</sup>, en la segunda parte del año 2020, es un caso paradigmático en este sentido. Sus principales demandas fueron la vuelta a la escolaridad presencial y la declaración de la educación como actividad esencial para evitar futuras suspensiones en caso de agudización de la crisis sanitaria. No solo elaboraron cartas y juntaron adhesiones que se convirtieron en petitorios públicos a nivel federal, sino que se propusieron siste-

---

5 <https://www.padresorganizados.ar/>

matizar información para incidir en la agenda educativa. Del mismo modo, un colectivo denominado Familias, Salud y Educación Pública se organizó para defender la alternancia escolar organizada a partir de “burbujas” hasta tanto la campaña de vacunación se masificara y estuvieran garantizadas las condiciones sanitarias y de infraestructura en las escuelas.<sup>6</sup>

En la publicación que sintetiza las discusiones que se mantuvieron en un panel organizado por la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT, 2021) se ha planteado que:

*“uno de los aprendizajes que surge de la experiencia de las organizaciones en contacto con las escuelas y las familias es que la pandemia puso de manifiesto la oportunidad de redefinir la alianza escuela-familia y sería muy provechoso que en el futuro se institucionalice la representación de las familias en el debate y diseño de políticas educativas”.*

No obstante, la magnitud de la crisis sanitaria y educativa visibilizó que este vínculo no es solo de a dos, sino que hay múltiples organizaciones que vieron redoblados sus esfuerzos. Según un relevamiento de carácter exploratorio del Observatorio de Argentinos por la Educación (2021), sobre cincuenta y tres organizaciones de la sociedad civil, trece incrementaron sus actividades durante la pandemia, pero solo una de cada diez obtuvo mayores recursos para poder hacerlo. De modo general intensificaron las tareas de apoyo escolar, provisión de viandas escolares y el trabajo con padres, disminuyendo sus actividades de capacitación docente, educación no formal e inclusión educativa.

Por su parte, la Secretaría de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación realizó, en conjunto con la Subsecretaría Social y Cultural, un *Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social* (MEN 2021) bajo la premisa de que el contexto de pandemia necesita información para acompañar a los chicos con una red más amplia de organizaciones.

### 3.4. El trabajo docente

Como ya se ha señalado, la irrupción de la pandemia alteró profundamente los modos en que se venían desarrollando los procesos de escolarización en el nivel primario. La literatura abordó diversas dimensiones de esos procesos, que intentamos reflejar en los puntos previos. Las transformaciones en torno del formato y/o las formas de lo escolar, el currículo, así como en las relaciones entre familias y escuelas impactaron fuerte, e inevitablemente, en el trabajo de las y los docentes.

Como venimos refiriendo, el traslado de la escolaridad a los domicilios complejizó la tarea de estudiantes y docentes agudizando la desigualdad de condiciones en las que se encaró la *continuidad pedagógica*. En este escenario, la cuestión del acceso a dispositivos digitales y conectividad resulta ineludible. Como planteamos en el punto 3.1, el relevamiento nacional sobre el proceso de continuidad pedagógica reveló que éste es el primero de los problemas identificados por los docentes, ya que apenas uno de cada tres de ellos cuenta con computadora para uso personal (SEIE, 2020a). La cuestión de las condiciones desiguales (y su relación con las prácticas de enseñanza) también ha sido un asunto referido en una investigación desarrollada desde el Instituto Nacional de Formación Docente:

<sup>6</sup> <https://m.facebook.com/Familias-Salud-y-Educaci%C3%B3n-p%C3%ABlica-102147222062049/>

*“Como tendencia general encontramos que las y los docentes mayormente cuentan con celular y, en gran medida, con alguna computadora en su hogar para trabajar. Los problemas de conectividad afectan el trabajo, e incluso, en muchos casos, imposibilitan el envío de archivos necesarios, tales como guías e informes” (Albergucci et al, 2021: 66).*

Además del acceso a dispositivos digitales y conectividad, la suspensión de la presencialidad obligó a las y los docentes a la búsqueda de nuevos modos de sostener el vínculo con chicas, chicos y familias y de enseñar en entornos remotos: tuvieron que aprender cómo hacerlo, prácticamente en tiempo real. Si bien estos aprendizajes se fueron consolidando progresivamente, como veremos enseguida, el hecho de que inicialmente se creyera que la interrupción de la presencialidad sería breve probablemente haya hecho pensar la continuidad pedagógica desde una lógica de excepcionalidad. Más allá de que –por tratarse de una situación inédita– no hubiera sido posible “estar preparados”, hay planteos críticos respecto de que no se haya hecho una pausa para planificar políticas para el traspaso de la escuela a los hogares (Terigi, 2020), proveer las herramientas necesarias para el trabajo, capacitar a las y los docentes para organizar la comunicación con las familias, sostener el trabajo pedagógico, etc.

También especialistas que fueron documentando los modos en que las escuelas y docentes se fueron acomodando a las nuevas coordenadas de trabajo precisaron que:

*“Las circunstancias han permitido que la escuela se abra a las tecnologías digitales. Sin embargo, la naturaleza de sus propuestas para el trabajo escolar en los hogares nos indica que el cambio a la lógica digital no es algo que suceda por el solo hecho de usar a sus dispositivos como intermediarios. Para arraigarse en la escuela la cultura digital tiene que establecer un diálogo virtuoso con su pedagogía, tiene que poder transformarse en un referente tan potente como lo fue para la pedagogía tradicional la cultura de la ilustración que simboliza el libro” (Tobeña, 2020: 9).*

Volviendo a las nuevas condiciones en las que las y los docentes tuvieron que desarrollar su trabajo y el hecho de haber tenido que aprender sobre la marcha cómo hacerlo a la distancia, algunos trabajos identificaron que esto constituyó un contexto particularmente hostil para el caso de maestras y maestros noveles, al no poder compartir la jornada con colegas con más años en el ejercicio profesional, sin recreos, ni pasillos, ni cara a cara (Saforcada et al, 2020). Ahora bien, tal como señalamos en el punto 3.2, a medida que la no presencialidad se extendió fueron proliferando propuestas de trabajo generadas de modo colaborativo en las que intervienen tanto docentes de grado como de materias curriculares. En esa proliferación de propuestas, tal vez paradójicamente, tiene un papel la virtualidad y las herramientas tecnológicas que permiten inaugurar espacios de intercambio entre colegas o volver más frecuentes aquellos que sí se vinieran desarrollando pre-pandemia (Siede, 2021 a; Montesinos et al., 2021; Litichever, 2020; Yahdjian, 2020; Calas et al., 2020; Soriani, 2021).

De este modo, las condiciones que impone el trabajo virtual abren tensiones vinculadas a la posibilidad de trabajo articulado entre docentes sin coincidir necesariamente en el edificio escolar para planificar proyectos o acciones, por un lado, y las dificultades para el acceso a dispositivos y conectividad, a la imposibilidad de formarse en el espacio de trabajo mediante la co-presencia, por el otro. El desarrollo de estos proyectos, de más está decirlo, implica tiempo y dedicación por parte de los docentes, demanda esfuerzos de articulación y ajustes sobre la marcha.



Llegamos entonces a otro de los núcleos centrales que nos interesa trabajar en este punto 3.4: la extensión e intensificación de la jornada laboral. Respecto a ello, tanto trabajos académicos, como de docentes en ejercicio y/o de representantes gremiales coinciden en que los límites de la jornada se desdibujaron abruptamente, en particular al momento del inicio del ASPO. Por un lado, es necesario considerar las características o naturaleza de los canales que quedan habilitados para el contacto o consulta por parte de chicos, chicas y familias. Frente a esto, la literatura generada en este tiempo documenta diversas percepciones y/o estrategias por parte de maestras y maestros: están quienes señalaron no haber tenido horario y quienes marcaron que han pautado franjas horarias en las que recibían y respondían consultas y que, luego de ello, las recibían pero las iban respondiendo con mayor margen. En estos últimos casos, sin embargo, es para remarcar que en ocasiones sentían la necesidad de explicar a padres y madres las razones por las cuales no responden con inmediatez: "estoy bañando a mi hijo, estoy cocinando", etc. (Albergucci et al, 2021: 75).

En el marco de jornadas de trabajo que se extendieron e intensificaron, en las que las características de las vías de comunicación hicieron su parte, las y los docentes realizaron importantes esfuerzos para desarrollar sus propuestas de enseñanza. Evidentemente, entendían que en paralelo a sus propias condiciones materiales, los aspectos "pedagógicos" no podían escindirse de la cuestión de las condiciones de los chicos y chicas en sus casas y de la desigualdad a la hora de transitar la escolaridad bajo las nuevas circunstancias:

*"son cuasi nulos los casos en que los y las estudiantes poseen computadora propia y el dispositivo que prevalece para la realización y envío de tareas es el celular de una persona adulta. Es por esta razón que las docentes entienden que los/as estudiantes pueden no recibir las actividades mandadas por ellos hasta la hora que retorna el familiar al hogar. La mayoría de las docentes narra que reciben dudas e inquietudes por las noches y durante los fines de semana, pero comprenden que esto sucede de acuerdo a las posibilidades horarias de las familias y de los y las estudiantes. Demostrando una importante predisposición, las y los actores escolares deciden amoldarse a dichas posibilidades en pos de sostener el derecho a la educación de los niños y las niñas"* (Albergucci et al, 2021: 77).

Al margen de la naturaleza de los canales que quedan habilitados para las consultas a los docentes y los modos de gestionarlos, la intensificación de la jornada también se vincula con el carácter cambiante del contexto sanitario y su impacto en el trabajo cotidiano. Como referimos en el punto 3.3, la necesidad de tomar decisiones continuas respecto de qué contenidos trabajar y cómo hacerlo, comunicar las propuestas por los canales definidos, orientar a las familias para el acompañamiento de sus hijos o intervenir frente a padres y madres que eventualmente expresan su desacuerdo con las propuestas escolares formuladas, configuraron en conjunto una enorme exigencia que se monta sobre los hombros de maestras y maestros.

Pero también hay cuestiones más específicas que juegan en esa extensión de la jornada de trabajo: "el tiempo que conlleva realizar la tarea pedagógica a la distancia es, en todos los casos, mayor al tiempo dedicado en la antigua normalidad" (Albergucci et al, 2021: 75). No sólo se trata de aprender a utilizar una serie de dispositivos y plataformas sino también de adecuar la forma presencial y simultánea de enseñar a una forma remota y, en la mayoría de los casos, individualizada. Esta "individualización del trabajo pedagógico" (Dussel, 2020a) que se fue generando a partir de la no presencialidad aparece en el relevamiento nacional de continuidad pedagógica referido en el punto 3.1 como uno de los grandes problemas identificados por las y los docentes (luego de la cuestión del acceso a dispositivos y conectividad), y se relaciona con otro dato que también mencionamos: el hecho de que, en el marco de las escuelas públicas, las posibilidades de desarrollar propuestas de trabajo sincrónico fueron muy minoritarias.

Las condiciones materiales para trabajar de modo remoto, las nuevas formas de estar en contacto con chicos, chicas y familias, el trabajo pedagógico ligado a la definición de qué contenidos priorizar, el aprendizaje en tiempo real respecto de cómo desarrollarlos han dejado a las y los docentes, de algún modo, muy expuestos a las miradas de las familias que, como planteamos en el punto 3.3, tuvieron mayor acceso a las propuestas y formas de trabajo de maestros y maestras. Como analizamos previamente, esa posibilidad de “ver más” estuvo asociada a diversos sentidos y tensiones, cosa que la literatura fue registrando (Siede, 2021; Albergucci et al, 2021: 48; Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020b; Educación Hoy, 2021b; UNLu, 2021).

Finalmente, es insoslayable mencionar que la jornada laboral docente se intensifica con el traslado mismo de la actividad escolar a sus domicilios particulares de un modo adicional. Allí, la tarea de enseñanza se superpone con otras ligadas a la gestión del hogar, el cuidado de hijos, hijas o adultos mayores, etc. En este marco, organizar la actividad laboral resulta complejo ya que los quehaceres de los diversos ámbitos pasan a realizarse en un mismo sitio: la propia vivienda (Albergucci, 2021). En este sentido Achilli (2021) señaló, en el marco de su intervención en la III Jornada Anual de la Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa en noviembre de 2021, la intensidad que asumió el trabajo de las y los docentes en general, y de las docentes que tienen hijos a cargo en particular. Puntualizó que ello responde a que desarrollan lo que denomina “triple trabajo magisterial”: despliegan de manera simultánea el trabajo pedagógico con sus estudiantes, con las familias para que puedan ser facilitadoras de los procesos de aprendizaje de chicos y chicas y, finalmente, ofician como acompañantes de sus propios hijos e hijas. Por lo expuesto, concluyó planteando que la intensificación del trabajo docente estuvo fuertemente atravesada por la desigualdad de género.

Como venimos exponiendo, la extensión e intensificación de la jornada laboral responde a múltiples cuestiones. Si bien el paso del tiempo no revierte todas las tensiones que se suscitan con la suspensión inicial de la presencialidad, desde la investigación se identificaron distintas “fases de acomodamiento”, tal como se expresa en el informe desarrollado desde el INFoD (Albergucci et al, 2021). Respecto del nivel primario, identificaron cuatro etapas, a partir de las entrevistas realizadas con docentes, directoras y supervisoras. Una primera signada por cierta desesperación y temor respecto de dos cuestiones centrales: enseñar de manera remota y el acompañamiento de las familias en esta etapa. El cese de la presencialidad se consideró inicialmente como algo emergente y temporal y primó cierta desorganización. En esta etapa, se trabajó en la elaboración de listados de correos electrónicos y teléfonos celulares de las familias para poder sostener el contacto, y se plantearon –sobre todo– actividades recreativas para continuar la etapa de diagnóstico y/o repaso (en nuestro país el ASPO coincidió con el inicio del ciclo lectivo). El informe destaca que el diseño de propuestas de enseñanza estuvo atado a desigualdades de distinto orden presentes entre las familias, así como entre docentes.

En un segundo momento, la investigación del INFoD destaca que se fueron pudiendo coordinar las tareas entre docentes y equipos directivos y se empezaron a trabajar con los chicos nuevos contenidos. Se elaboraron secuencias atendiendo a los NAP, tomando como insumos cuadernillos nacionales y jurisdiccionales, plataformas, manuales, etc. Mayoritariamente se continuó con el envío de tareas por whatsapp y en menor medida a través de plataformas que permiten el trabajo sincrónico. A medida que las tareas se fueron complejizando, las docentes registraron que el andamiaje familiar resultaba cada vez más necesario. En esta etapa, a su vez, se repiensa “*qué contenidos abordar haciendo hincapié en las capacidades que las y los estudiantes deben desarrollar, mayormente vinculadas a la lecto-comprensión y a la resolución de problemas*” (Albergucci et al., 2021: 37). En esta etapa el informe señala que se identifican nuevas estrategias didácticas a partir



de haberse “amigado” con la tecnología y prolifera el trabajo con pares para lograr un aprendizaje integral en un sentido similar al ya planteado unos párrafos arriba.

En una tercera etapa se acepta aún más la organización institucional, se generan instancias de capacitación generadas por supervisoras y directoras de nivel en función de las necesidades que se van pudiendo identificar. Asimismo, es tiempo de reuniones entre directoras con el objeto de compartir experiencias y resolver dudas. En este período, además, la cuestión de la evaluación se instala como preocupación, no solamente entre docentes y autoridades sino también entre estudiantes y familias. La investigación del INFoD releva que una vez que el Ministerio de Educación de la Nación definió que no se llevarían adelante estrategias de evaluación basadas en categorías numéricas, y que era necesario poner en práctica estrategias de evaluación formativa, algunas directoras indicaron que fue necesario guiar a un sector de docentes sobre el modo de realizar ese tipo de evaluación y que también surgieron distintas respuestas entre las familias y las y los estudiantes ante esta decisión:

*“En algunos casos, las familias mostraban una preocupación sobre este modo de evaluación, queriendo tener un tipo de certeza sobre el avance de sus hijos en el proceso de enseñanza que fuera estandarizado, como lo es la calificación numérica. En otros casos hubo docentes que, ante el relajamiento de algunos estudiantes al saber que se modificaba el sistema de evaluación, tuvieron que informar a las familias y hacer hincapié en que el proceso responsable y efectivo de trabajo era una variable presente en la evaluación de procesos adoptada”* (Albergucci et al., 2021: 43 y 44).

Para una cuarta etapa, el informe destaca que docentes y directoras habían señalado que por momentos percibían señales de hartazgo y cansancio por parte de las familias y chicos y que, eventualmente, en ello habría incidido el saber que el año no se repetiría. También se señala que pudo haber influido el hecho de que:

*“las personas adultas se vieron obligadas a volver a trabajar (ya sea por las diversas situaciones económicas de las familias o porque en sus jurisdicciones se inició el período de DISPO). Esta circunstancia interrumpe la posibilidad del andamiaje familiar y, a la vez, determina que muchos estudiantes dejen de disponer de un dispositivo (celular) hasta tanto sus familiares retornen al hogar”* (Albergucci et al., 2021: 47).

Otro punto al que las producciones hicieron referencia fue la incorporación de nuevas figuras docentes para cumplir tareas de revinculación de estudiantes y recuperación de contenidos en 2021 haciendo foco en la magnitud del problema que se enfrenta y las tensiones en relación a formas de contratación y el tipo de trabajo docente que habilitan (Unlu, 2021). Este tipo de planteos alerta también sobre el riesgo de naturalizar, en condiciones como estas, cierta desespecialización de la tarea docente; en particular, porque sucede cada vez más que diversos tipos de trabajadores de la educación pueden realizar tutorías o evaluar a estudiantes a pesar de no haber sido sus docentes. Esta situación presenta mayor complejidad en la escuela secundaria dada la diversidad de formación específica del personal docente. No obstante, cabe subrayar la preocupación por el carácter no novedoso de la noción de “continuidad pedagógica” y su efecto peculiar sobre los trabajadores y las trabajadoras docentes: la misma fue acuñada en la provincia de Buenos Aires antes de la pandemia y refiere a la modalidad de reemplazo de un docente que se ausenta pero que debe dejar planificadas una serie de actividades que implementará el trabajador o trabajadora que lo reemplaza y que no necesariamente tiene formación docente. Considerando la diferencia entre ese tipo de continuidad pedagógica y la que supone el desarrollo de la pandemia y la educación remota,

resulta sugerente esta alerta para pensar la cuestión de la especificidad de la formación docente para el ejercicio de su rol en el contexto de una crisis tan aguda como la que caracterizó los años 2020 y 2021 (UnLu, 2021).

Finalmente, nos interesa hacer una última reflexión, ya no sobre las condiciones, sino más bien sobre el proceso de trabajo docente mismo y ciertas transformaciones ocurridas durante la pandemia que creemos que permiten pensar en perspectiva. Donaire (2020) sostiene que el contexto de excepción reavivó un viejo debate sobre el proceso de trabajo mediado por herramientas que permiten –o al menos intentan– que el proceso de enseñanza sea desarrollado sin necesidad de la co-presencia. Ahora bien, el autor precisa que esto no supone el avance en el reemplazo de los trabajadores de la educación ni en la estandarización de la tarea (lo que supondría menos control del proceso de su parte y la posibilidad de reemplazo por personal menos calificado). Observa que, de hecho, aunque algunos sectores empresariales se vieron beneficiados por la expansión de la modalidad de “teletrabajo” docente, las familias presionaron rápida y fuertemente por la vuelta a la presencialidad y la política pública también fue en vías de restituirla lo más prontamente posible. Advierte también que los mismos organismos internacionales que promueven continuar explorando las potencialidades de la introducción de tecnología a la enseñanza reconocen que, hasta hoy, registra un impacto muy negativo en los aprendizajes. Explica que esto tiene que ver no sólo con que:

*“la imposición del formato digital a distancia ha debido ser improvisado en una situación crítica, sino porque no parecen ser muy claras sus ventajas tanto en términos de educación como en relación a otras funciones que cumplen en la actualidad las escuelas: desde la alimentación básica hasta el disciplinamiento y contención social de buena parte de la población (y no únicamente la que se encuentra en edad escolar)”* (Donaire, 2020: 151).

El autor no descarta que todo este “gran laboratorio” en que se constituyó el período de pandemia no suponga la creciente sistematización de información para avanzar en procesos de automatización de la tarea docente. Lo que marca son las dificultades con las que hasta hoy se ha topado. Para cerrar, resulta sugerente subrayar su preocupación respecto a que los problemas en juego no se agotan en la falta de financiamiento o políticas adecuadas para garantizar dispositivos y conectividad, sino que es imperioso discutir qué papel social cumple la escuela y, en ese sentido, qué implicancias tiene toda la transformación del formato escolar y del proceso de trabajo docente del último tiempo, y en perspectiva. Es interesante la reflexión que sugiere respecto a que la escuela no solo transmite conocimientos sino que eso es parte de la formación más general de las subjetividades para garantizar la reproducción social y también asume tareas de asistencia y contención social. La digitalización y la automatización ¿pueden resolver eso? En esta instancia es claro que la discusión se complejiza y, como señala Donaire, va mucho más allá de si “*faltaron notebooks y WiFi*”.

#### **4. Viejos debates en los nuevos registros: las producciones surgidas en pandemia inscriptas en procesos de más larga data**

En este último punto ofrecemos algunas reflexiones que ponen en diálogo los aspectos documentados respecto del desarrollo de la escolaridad primaria a partir de la pandemia con viejas tensiones y discusiones que atravesaban desde antes el nivel. Procuramos, de este modo, inscribir

algunas de las cuestiones que hoy se tematizan en procesos de más larga data. Para desarrollar este ejercicio entraremos en diálogo con el libro *Diez miradas sobre la escuela primaria*, publicado en 2006. Compilado por Flavia Terigi, reúne reflexiones de distintos especialistas de reconocida trayectoria que, de conjunto, sistematizan un diagnóstico de la situación del nivel en ese entonces a partir de un trabajo de historización de su devenir, identificando sus principales encrucijadas y desafíos en tiempos en los que no abundaban las producciones académicas sobre la primaria. Si bien también traeremos algunas otras voces, entendemos que *Diez miradas...* constituye una referencia privilegiada por su carácter integral, ya que aborda diversas aristas de la problemática, y abre preguntas que hoy, 15 años después, resuenan para pensar la coyuntura.

La escuela primaria argentina se estructura en el cruce entre un conjunto de saberes elementales, una organización institucional precisa, una organización pedagógica estable y formas particulares de relación entre familias y escuelas. En la tradición de la escuela primaria obligatoria de nuestro país se entendía que todos debían ser socializados de la misma forma más allá del origen nacional, la clase social o religión de cada quien. La educación se pensaba como “terreno ‘neutro’ y ‘universal’, que abrazaría por igual a todos los habitantes” (Terigi, 2006c: 2). Ahora bien: el alto grado de cobertura del nivel primario al que hacíamos referencia no impidió que progresiva e insistentemente se fuera instalando la idea de una educación en crisis y una escuela primaria que “ya no es lo que era”. La autora plantea que la idea de crisis de la primaria no tiene nada de novedosa y que se remonta a las décadas de 1930 y 1940, cuando el escolanovismo planteó un fuerte cuestionamiento a su contenido y su formato escolar. Asimismo, sugiere que los cuestionamientos se radicalizaron con posterioridad a la dictadura de 1976 y que sirvieron de base para construir el diagnóstico sobre el que se montó la reforma educativa de la década de 1990, que lejos de solucionar dicha crisis, la profundizó.

Dentro de las transformaciones sociales que se mencionan como catalizadores de esta crisis que abona a idealizar el pasado de la escuela y demonizar su presente, los autores y las autoras de *Diez miradas...* ubican al cambio del rol del Estado a partir de la descentralización y la disminución de su capacidad de prescripción, sumado a la multiplicación de instituciones productoras y difusoras de conocimiento. Sostienen que estos fenómenos fomentan una crisis de transmisión en la que las y los docentes dejan de ser considerados los únicos o los más potentes transmisores de cultura, cuestionándose su autoridad y la forma tradicional de relación familias/escuelas. Por otra parte, la agudización de la crisis económica y el empobrecimiento de la población supone, en perspectiva de estos autores y autoras, que se ponga en jaque lo común mediante la existencia o profundización de circuitos educativos diferenciados y la emergencia de nuevas demandas de asistencia para la reproducción de la vida. La crisis, entonces, tiene que ver con que todos estos elementos que configuraban el armazón de ‘la primaria’ fueron cambiando, por lo que se tensó su eficacia “para proporcionar las herramientas necesarias para la incorporación a la ciudadanía y al mercado de trabajo a través de la administración de un conjunto de saberes letrados” (Terigi, 2006c).

A continuación ofrecemos un panorama ajustado de los principales debates que se suscitaron en torno de los cambios en esos pilares de la escuela primaria para poder, a partir de ahí, dejar planteadas reflexiones sobre el modo en que la pandemia parece reeditarlos y/o reconfigurarlos.

Inicialmente es preciso mencionar el resquebrajamiento del consenso en torno del *minimum de instrucción obligatoria* que fijaba el alcance de los saberes comunes a enseñar y organizaba las expectativas sociales respecto de la educación primaria. Recién en el último cuarto del siglo XX se produjeron alteraciones significativas en los temas y énfasis característicos de la escuela básica que de algún modo ampliaron los límites de aquello “común” que debe transmitir. Pero la estabili-

dad prolongada en el tiempo de estas “reglas de la enseñanza” provocó que este cambio tomara la forma de una profunda crisis de los propósitos de enseñanza y los criterios de la selección y organización del conocimiento válido (Palamidessi, 2006).

En este punto es clave uno de los debates que atraviesa desde hace años el nivel y que tiene que ver con la cuestión de lo común y lo particular. La escuela es la institución creada para que los niños y los adolescentes aprendan, junto con otros, los conocimientos reconocidos como centrales para vivir juntos, para hacerse miembros plenos de la sociedad. La primaria es, sin dudas, la que asumió más plenamente este propósito en función de su mandato histórico, procurando garantizar lo común y la construcción de un “nosotros” que se delimitaba, fundamentalmente, en torno a la identidad nacional (Dussel, 2006). Sin embargo, las transformaciones sociales acontecidas en el último medio siglo, tanto en las formas del trabajo, en las telecomunicaciones, en las formas políticas y culturales que supone la creciente conexión global del mundo, entre otras, abren un gran debate respecto de los saberes indispensables para la vida común: ¿cuáles son?, ¿son los mismos de antaño?, ¿qué nuevas demandas se imponen? Más aún, dada la expansión de la obligatoriedad escolar hacia niveles inferiores y superiores, resulta cada vez más necesario preguntarse por el nuevo *minimum de instrucción* (Palamidessi, 2006).

Actualmente se reconoce que la construcción de lo común no debe soslayar el reconocimiento de diversas identidades y al mismo tiempo se ampliaron los márgenes de las expectativas sobre lo que la escuela debe transmitir. De allí que se venga planteando desde hace casi dos décadas la necesidad de que la alfabetización en el nivel primario sea concebida en un sentido más amplio para incluir, por ejemplo, la alfabetización audiovisual y la relación con los medios de comunicación (Dussel, 2006); o que no solo se incorporen procesos de alfabetización tecnológica sino también la transmisión de saberes y disposiciones de cara a los nuevos fenómenos socioculturales que incluyen no solo un reconocimiento de identidades subnacionales sino también una expansión de los límites de la ciudadanía a escala global (Spiegel, 2006).

No obstante, el debate sobre ese mínimo común que transmite la escuela primaria está atravesado por la creciente diferenciación y segmentación de circuitos educativos. En este sentido gran parte de la crisis subyace a resolver: “¿cómo hacer para que la porción de cultura que estamos transmitiendo a las nuevas generaciones no sea considerablemente más pobre de lo que ya hay disponible para ellos?” (Terigi, 2006c). Pregunta que remite a las problematizaciones que desde la década de 1990 se vienen haciendo en torno al dilema entre educar y asistir en las escuelas a las que concurre población en situación de pobreza.

Es claro en esta instancia que el debate en torno de los contenidos, la tensión entre lo común y lo particular, y la necesidad eventual de pensar en un nuevo *minimum* es inescindible de las tensiones identificadas en el formato escolar y, por ello, hace décadas que se vienen problematizando las características del dispositivo generalizado en las prácticas educativas escolares como estrategia macropolítica para dar curso a la formación homogénea en masividad (Terigi, 2006b). Los análisis se han centrado fundamentalmente en la simultaneidad y la graduación de la enseñanza: un o una docente trabajando al mismo tiempo y con un grupo de la misma edad (o de un nivel de desarrollo o conocimientos que se supone común), con la expectativa de que logren los mismos aprendizajes al mismo ritmo y avancen gradualmente hacia niveles sucesivos del sistema.

Este *cronosistema* escolar no supone desconocer las diferencias etarias o de otra índole al interior de las aulas, sino que el saber respecto a cómo enseñar se sustenta fundamentalmente en el

supuesto de que las trayectorias teóricas se cumplen, es decir, que los sujetos atraviesan el itinerario escolar siguiendo la progresión lineal prevista. Lo que se intenta preservar es la *secuencia monocrónica* de aprendizaje porque resulta un mecanismo eficiente para organizar la enseñanza común y obligatoria de forma masiva, pero a costa de un fuerte impacto en la posibilidad de que los estudiantes transiten y culminen su escolaridad. Dicho de otro modo, el aprendizaje monocrónico es uno de los principales ejemplos del modo en que las condiciones pedagógicas de la escolarización dan curso al llamado riesgo educativo (Terigi, 2006b). Terigi ha planteado que esta *monocronía del aprendizaje escolar constituye la base del saber pedagógico y didáctico por defecto*, y que el despliegue de estrategias y recursos para abordar cronologías diversas de aprendizaje que permita el trabajo con la heterogeneidad en el aula supone un esfuerzo adicional y, de algún modo, una invención de la práctica porque ni la propia biografía escolar ni la formación inicial preparan para ello (Terigi, 2010). Por lo expuesto, se reconoce que esta organización monocrónica viene transitando una crisis nada reciente.

La bibliografía especializada de los últimos 15 años documenta distintos tipos de dificultades que supone sostener la monocronía del aprendizaje escolar tematizando, por ejemplo, la cuestión del denominado fracaso escolar, la escolarización en contextos y para poblaciones diversas (Educación Especial, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Rural), la heterogeneidad de trayectorias y la transición al secundario en el contexto de la obligatoriedad de dicho nivel, entre otros asuntos (Hecht, 2015; González et al, 2015; Sinisi, 2010). Pese a todos estos desarrollos, nos interesa señalar que el estudio de experiencias de variación del formato de la escuela primaria –antiguas como el plurigrado en la escuela rural o más bien recientes como los grados de aceleración– advierte sobre cierta persistencia de sus características esenciales a pesar de la diversidad de contextos sociales y culturales en los que se constituyó y perdura la escuela. Se registran acomodaciones, sí, pero no un cambio radical de sus reglas (Terigi, 2006b). A modo de ejemplo, en las escuelas rurales plurigrado las y los docentes tienden a conservar la lógica de los grados dentro de la misma aula y resuelven la simultaneidad mediante un mecanismo de sucesión: diariamente dividen al grupo en los grados formales, tanto espacialmente como diferenciando el tipo de tarea que realizan, dedicando atención a uno por vez.

Es entonces en este largo proceso de debate sobre el currículo y el formato escolar del nivel primario que inscribimos los hallazgos de la literatura generados en pandemia.

La educación remota de emergencia reconfiguró de un modo totalmente novedoso y de forma intempestiva todo el formato escolar y la monocronía que venimos describiendo. Trastocó la forma que asumen el tiempo, el espacio y los vínculos que constituyen la especificidad de la escuela primaria y reavivó el debate sobre cómo garantizar lo común por caminos diversos. Las principales cuestiones registradas en torno del formato y/o formas de lo escolar –la primera de las dimensiones que organizaron la presentación de la literatura reciente en el punto 3– tienen que ver con la disociación de la enseñanza y el aprendizaje de la co-presencia, con la preocupación por procesos de individualización del trabajo pedagógico al desaparecer las aulas físicas, la complejidad para reestablecer formas de lo común en el marco del trabajo remoto, o la desigualdad que atraviesa desde siempre los procesos de enseñar y aprender y que parece potenciarse en este escenario de domicialización de la escuela.

La cuestión de la co-presencia nos remite al tema del formato que, sin duda, constituye uno de los asuntos más tematizados en este tiempo. Si frecuentemente venía siendo cuestionado por su carácter disciplinador, los análisis de hoy identifican un fuerte carácter panóptico de la virtualidad y el

aprendizaje en casa ya que redobla mirada adulta sobre los estudiantes y no propicia el trabajo colectivo. Sin embargo, como advierte Terigi (2006b), el hecho de que en el marco del formato escolar clásico se trabaje con muchos estudiantes simultáneamente no garantiza que las interacciones entre pares se desplieguen cabalmente y tengan un papel central en el aprendizaje.

La preocupación actual por los procesos de individualización del trabajo pedagógico parece reeditar un debate preexistente sobre si enseñar lo mismo a todos o diversificar el currículo en función de necesidades de comunidades e individuos. La pandemia ha traccionado en muchos casos el diseño de trayectos personalizados y ha redescubierto, con ello, la pregunta respecto a si es posible alcanzar la igualdad educativa y cuál sería el camino para ello. En este sentido, Terigi (2018) ha planteado que diversificar las propuestas organizacionales, alejándose de la matriz o formato legitimado, podía conducir a la sospecha de crear circuitos segmentados de escolarización. Frente a los discursos desde los que se plantea que las propuestas de diversificación de los modelos organizacionales terminan convalidando la fragmentación y que ello constituye, indefectiblemente, una fuente de desigualdad, Terigi contrapone la necesidad de reponer memoria acerca *"de que la homogeneidad ha sido productora de injusticia"*. Esta tensión, lejos de estar saldada, se posiciona como uno de los temas claves a debatir y a atender desde la política pública.

Estamos, posiblemente, en el punto en que se cruzan los debates sobre el formato y el currículo. La cuestión de los contenidos, entonces, fue otro de los núcleos presentes en las producciones generadas durante la pandemia. Como reseñamos en el punto 3.2, la situación excepcional parece haber instalado la necesidad de priorizar determinados contenidos por sobre otros, y la posibilidad de discutir la idea de que "más es mejor". A la idea de "minimalismo curricular" se sumaron referencias a búsquedas que docentes en ejercicio encararon para ir hallando formas novedosas para desarrollar los contenidos previamente seleccionados. Ahora bien, la cuestión del currículo venía problematizándose ampliamente y desde mucho antes de la pandemia. Aunque en referencia a la escuela secundaria, Terigi (2018) había situado ya el currículo en la intersección entre viejos y nuevos problemas. Entre los viejos, su enciclopedismo, su exceso de contenido informativo que atenta contra la comprensión de la estructura lógica de las disciplinas. Entre los nuevos problemas, su relevancia para la formación que se requiere actualmente y pensando a futuro. El punto interesante parece radicar en la relación que establece entre estos dos órdenes de problemas:

*"La posibilidad de mejorar la relevancia de los contenidos del currículo se relaciona directamente con una disminución del contenido informativo de los programas (lo que definimos recién como enciclopedismo) y con la mejora de las conexiones de las diferentes materias con la contemporaneidad"* (Terigi, 2018: 163).

Plantea que es necesario desarrollar un debate curricular en torno de preguntas por lo que es necesario saber de cada asignatura y por *"cómo hacer que el mundo en que vivimos sea la referencia principal a la hora de decidir qué es relevante enseñar en cada asignatura"* (Terigi, 2018: 164).

Más allá –y más acá– de la cuestión de la priorización de contenidos y su validación, el dilema nativo en torno de sostener el vínculo/trabajar contenidos detectado por la literatura de pandemia reanima la preocupación histórica por los procesos de escolarización de población en situación de pobreza, que suele reeditarse con cada crisis económica:

*"Estas opciones que a priori se presentan dicotómicamente, priorizar lo vincular vs lo curricular, encuentran variaciones, demandas y valoraciones particulares en función de los distintos niveles educa-*



tivos. Sin embargo, es posible pensar que se anclan en históricas maneras de abordar la enseñanza, qué aspectos se priorizan en función de los distintos públicos con los que se trabaja y cómo lo preexistente entra en diálogo con los interrogantes pedagógicos, curriculares y epistemológicos que plantea la enseñanza remota junto con las desiguales condiciones materiales de docentes, familias y estudiantes y la heterogeneidad de presencias de ellos en el transcurso del proceso pedagógico” (Montesinos et al., 2021:45).

Lo que parece actualizarse es la discusión respecto de cuál sería el nuevo *minimum* y cómo consensuarlo socialmente y en medio de una crisis que impacta de modo desigual en los diversos sectores. Aquí resuena la advertencia formulada por Terigi: “*las alteraciones del currículum clásico son sospechadas (...) como alternativas de ‘baja calidad’*” (2018: 164). La pandemia ofrece en principio la oportunidad de que estas discusiones se sigan desarrollando. A su vez, pareciera traccionar en el sentido de cierta legitimación de esos recortes. Sin embargo, entendemos que se trata de un asunto complejo que no se ha expresado de modo homogéneo ante distintos públicos y exigencias, ni en los diferentes momentos de la pandemia: no es lo mismo el inicio del ASPO –en el que se pensaba en un período de excepción acotado– que un tiempo después, en el que se empezaba a visualizar que la situación de emergencia se extendería más allá de lo previsto.

La policronía desplegada durante este período de pandemia supuso también flexibilizar la cuestión de la evaluación, la calificación y la acreditación tal como se expuso en la revisión de la normativa del apartado 2. Sin embargo, como abordamos posteriormente en el punto 3.2, estas regulaciones no neutralizaron la sensación de incertidumbre respecto a cómo conducir los procesos de enseñanza y evaluación en ausencia de las formas tradicionales y de una aguda diversidad en los modos de resolverlo, ya no solo entre jurisdicciones y escuelas sino también al interior de las instituciones educativas.

Es posible plantear que la pandemia obligó a los docentes a una suerte de invención del hacer. En estos términos Terigi (2006b) ha caracterizado previamente el esfuerzo de las y los docentes de escuelas rurales plurigrado que estructuran la enseñanza en estos contextos en torno de una serie de decisiones sobre el agrupamiento de las y los estudiantes, la selección y secuenciación de los contenidos, la gestión del tiempo, la elección o diseño de recursos y materiales sin que su formación inicial, o mismo sus propias biografías escolares, oficien de soporte. Las y los docentes han redoblado esfuerzos en estos dos años para desarrollar los mismos contenidos en condiciones no simultáneas, pero también contenidos diversos sin simultaneidad. Se trata, tal vez, de nuevas reinventiones del hacer, bajo un contexto novedoso en términos de una mayor flexibilización de los tiempos y estrategias para lograrlo: la unidad pedagógica de los últimos dos años y diversidad de formas de recuperación de contenidos y de evaluación, etc.

Como se planteaba al comienzo de este apartado, la escuela primaria argentina también se estructuró en torno de formas específicas de relación entre familias y escuelas que, como los otros de sus pilares, también entraron en crisis (Dussel, 2006). Inicialmente, con la Ley 1.420 sancionada en 1884, se estableció que el Estado sería el principal garante de la escolarización mientras las familias serían, por su parte, responsables de cumplir con la obligatoriedad, asegurando la concurrencia de sus hijos e hijas a la escuela (ICIEC-UEPC, 2020). Sin embargo, desde mediados del siglo XX, comenzó a transformarse el modo en que se representa cómo debe ser el vínculo entre familias y escuelas. A partir de la confluencia de distintos procesos, entre los cuales es posible identificar lo que se denomina “*psicologización de la infancia*” se va configurando un aumento de requerimientos a las familias vinculados con la escolarización y se genera progresivamente un proceso de indivi-

duación de responsabilidades. Junto con el aumento de los requerimientos, se fue instalando la idea de familia como explicación causal del fracaso o éxito escolar: “si la familia no está, la escuela no puede”. Como señala Cerletti, esto no sólo invisibiliza las condiciones de posibilidad para dar cumplimiento a estos requerimientos sino que se trata de una ampliación de obligaciones no necesariamente consensuadas socialmente. En ese proceso complejo hubo familias que asumieron el desafío pero eventualmente desplegando y/o exigiendo algún tipo de control sobre lo que se enseña, lo que resultó disruptivo a los ojos de maestras y maestros (ICIEC-UEPC, 2020).

Ahora bien, como modo de establecer relaciones entre lo documentado en este tiempo y los debates que ya venían desarrollándose, nos interesa recuperar la cuestión del mayor acceso de las familias a las propuestas de trabajo que formularon los docentes durante el período de excepción. Como precisamos en el punto 3.3, los sentidos documentados en las investigaciones respecto de esta posibilidad de “ver más” son heterogéneos: si para algunos el efecto es de revalorización de la tarea docente, para otros se traduce en dudas respecto a lo enseñado y lo aprendido y eventualmente en mayores exigencias hacia la escuela, etc. Esto puede vincularse con la cuestión del control sobre el trabajo docente al que nos referiremos enseguida. Otro de los asuntos trabajados en el mismo punto tiene que ver con la renovación de formas de participación de las familias en los procesos de escolarización, el surgimiento de nuevas asociaciones que comienzan a participar en el debate sobre la política pública y el planteo, en esos ámbitos, de que la pandemia constituye una “oportunidad para redefinir la alianza” familias/escuelas y hasta para “institucionalizar” la participación de las primeras en el ámbito escolar. Como puede apreciarse, la pandemia no deja una única lectura posible respecto del lugar de las familias en los procesos de escolarización. Si por un lado se registra que este tiempo excepcional pareciera estar dejando huellas interesantes para pensar en las vinculaciones familias/escuelas a futuro (Achilli, 2021), por otro se han reconfigurado viejas demandas y se han creado nuevas exigencias desde las familias y hacia las escuelas a partir de la posibilidad de tener mayor acceso a las propuestas de enseñanza que incluso, en ocasiones, se ordenaron en torno de exigencias por la “institucionalización” de la participación de las familias en el escenario escolar, tal como veníamos señalando. Traer los aspectos conflictivos es central y potente dado que, como plantea Cerletti distanciándose de investigaciones que se centran en cómo mejorar la relación, el conflicto es inherente a lo humano (ICIEC-UEPC, 2020).

Todos estos asuntos registrados por la literatura reciente, tomados de conjunto, pueden pensarse en relación con el largo proceso de reconfiguración del lugar de las familias en la escolarización de chicos y chicas que llevó hacia mayores requerimientos y responsabilidades.

Con el traslado de la escuela a los domicilios se amplifican preguntas vinculadas a las familias como “agentes educativos”, así como a las tramas de desigualdad en la que los procesos de enseñar y de aprender se desarrollan. Como ya ha sido ampliamente estudiado, las desigualdades de origen (familiares) condicionan fuertemente el tránsito por la escolaridad básica y la apropiación de contenidos que las y los estudiantes puede alcanzar, pero en esta situación de deslocalización de la escolaridad, dependiendo de los propios recursos materiales y simbólicos, se agudiza: por diferencias en la conectividad, espacio para trabajar con concentración y comodidad, el acompañamiento familiar sobre el que recae gran parte del trabajo pedagógico.

Las transformaciones en torno de los grandes pilares de la primaria abrieron debates vinculados con las posibilidades de cambio en la organización escolar, los contenidos a enseñar y, por supuesto, el rol de las y los docentes y la particularidad de su trabajo. Cabe recordar que, con la Ley 1.420, se estableció al Estado como principal garante de la escolarización y se abrió un proceso siste-



mático de formación docente a través de la creación de las Escuelas Normales. En este esquema, se reservó a los educadores y las educadoras un lugar privilegiado en términos de reconocimiento social, y se buscó investirlos de autoridad, aunque dicha autoridad haya sido –y sea– producto de permanentes luchas (Diker, 2006; Birgin, 2006). Sin embargo este pilar también se resquebrajó y, como se señala en *Diez miradas...*, la pérdida del reconocimiento público del rol docente constituye un fenómeno con causas diversas y no excluyentes, como el desvanecimiento de tradiciones de enseñanza (Parra, 2006), la brecha entre escuela y lo contemporáneo (Dussel, 2006), o la proliferación de nuevas tecnologías que dejan al saber docente en lugar de obsolescencia o insuficiente (Spiegel, 2006).

En la actualidad, más de 15 años después de aquel diagnóstico y pandemia mediante, las demandas que supone la policronía de los aprendizajes ya descrita y el avance de la digitalización en los procesos de enseñanza redobla la puesta a prueba del reconocimiento social de las y los docentes. Como planteamos en el punto 3.4, la suspensión de la presencialidad obligó a los docentes a diseñar nuevos modos de enseñar en entornos remotos y, muchas veces, de forma individualizada. Tuvieron que hacerlo prácticamente en tiempo real y en la inmensa mayoría de los casos sin contar con las condiciones materiales ni la preparación más adecuadas. En este contexto, la cuestión de la formación tantas veces tematizada y debatida públicamente y en el campo académico en particular (Birgin, 2006) vuelve a ponerse sobre la mesa.

Simultáneamente estas transformaciones incidieron en la forma en que se realiza el trabajo docente y la misma noción de formación en términos más colectivos:

*“La idea del docente como dueño del “tiempo” escolar en su propia “aula con muros”, que ya venía erosionada, ha sido derribada por las circunstancias. Hace tiempo vienen planteándose la necesidad de proyectos integrados de trabajo por equipos docentes. Se trata de la construcción de un profesionalismo colectivo que estudia, contextualiza y propone conjuntamente los desafíos cognitivos a los estudiantes. Esta idea de trabajo común se ve estimulada por la actual configuración de las sociedades en red, mediante conexiones rápidas de informaciones y posibilidades de trabajo remoto cooperativo”* (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020b: 361).

Cabe detenerse en un aspecto más sobre el rol de las y los docentes y las características de su proceso de trabajo, en torno al cual la pandemia ilumina cuestiones interesantes. A pesar de verse erosionada la valoración de su papel social y de la proliferación de retóricas que vienen planteando hace décadas que el avance tecnológico transformará de plano la tarea docente y de que existen fuertes impulsos hacia el desarrollo de “paquetes” educativos aplicables por “facilitadores”, lo que la pandemia y el proceso de educación remota de emergencia ha vuelto a mostrar enfáticamente es que el trabajo de las y los docentes no es fácilmente reemplazable Donaire (2020). Y, más aún, que la necesidad de la mirada subjetiva y la toma de decisiones docentes es insoslayable y se acrecienta en contextos cambiantes y que demandan una atención más personalizada a situaciones sumamente diversas.

La posibilidad de que el «teletrabajo» o “trabajo remoto” de las y los docentes sea implementado aún después de la pandemia, supone que la discusión trascienda a la cuestión respecto a cuáles son los dispositivos, las plataformas digitales y las condiciones de conectividad necesarios, para abordar un interrogante más profundo sobre el proceso de trabajo que supone enseñar.

Sobre el proceso de trabajo docente, Donaire (2020) plantea que la presión para el desarrollo de la

informatización y con ello la estandarización de la tarea de enseñar o la automatización de alguna de sus partes, reedita las viejas discusiones sobre el control del trabajo, que sin ser exclusiva de los trabajadores de la educación, encuentra en este campo una larga trayectoria: a partir de la regulación externa de sus tareas, los materiales curriculares, los mecanismos de evaluación, etc. Hasta qué punto la mediación tecnológica subordinará el trabajo docente o de qué modo particular lo reconfigurará son preguntas ineludibles de aquí en más.

Asimismo, respecto del control sobre el proceso de trabajo docente, nos resuena algo de lo revisado en el apartado 3.3. La experiencia de este tiempo de emergencia ha instalado la importancia para el sostenimiento de la escolaridad de chicos y chicas de las familias o adultos a cargo y la necesidad de articular con ellos. Ahora bien, ¿cómo pensar la incorporación de las familias de modo tal de potenciar el aprendizaje sin que resulten agentes de control? Como reseñamos en aquel apartado la posibilidad de las familias de ver más de la escuela y las propuestas de enseñanza durante la pandemia se ha traducido en un sinfín de sentidos que van desde la revalorización del trabajo docente y hasta disputas por el control de lo que se enseña y cómo se lo enseña.

En síntesis, y por lo expuesto, es claro que la pandemia habilitó el desarrollo de nuevas estrategias para hacer efectiva la continuidad pedagógica y abre debates en relación con el formato y/o formas de lo escolar, el currículo y los contenidos que es posible enseñar, los sentidos de ello, etc. Ahora bien, todas estas cuestiones están relacionadas entre sí y pueden inscribirse en tensiones y discusiones de más larga data y que se venían desarrollando previamente. En definitiva, los últimos dos años introdujeron alteraciones en los pilares que venían organizando la escuela primaria que conocíamos hasta entonces y que también venían siendo objeto de debate.

## A modo de cierre

En estas páginas ofrecimos un panorama de las producciones generadas a lo largo de 2020 y 2021 que documentaron diversos aspectos del proceso de reconfiguración de la escolaridad primaria argentina durante una coyuntura tan particular como la que impuso la pandemia. Luego de reponer brevemente la normativa que se produjo en este período para posibilitar la denominada “continuidad pedagógica”, nos detuvimos brevemente en los cambios en las formas de producir información educativa, imprescindible para gestionar la cuestión educativa en esta etapa. Con esas coordenadas repuestas, nos zambullimos en las producciones de especialistas y docentes en ejercicio, exponiéndolas en torno de cuatro grandes núcleos (Formato y/o formas de lo escolar, Currículo, Relaciones entre escuelas y familias y Trabajo docente) y las inscribimos, en el último apartado, en viejas tensiones y discusiones que venían desarrollándose en el nivel primario desde antes de la pandemia.

El ejercicio realizado, en clave de estado de la cuestión, deja abiertos algunos interrogantes, reflexiones y/o desafíos. Por un lado, nos preguntamos si prácticas desarrolladas en este tiempo excepcional –como el diseño de procesos de aprendizaje más personalizados vía adaptaciones curriculares diversificadas y con selección de contenidos prioritarios, la eventual integración de áreas para tratarlos, modalidades de evaluación y acreditación novedosas a nivel del sistema, e implementación de espacios de recuperación de contenidos– constituyen una modalidad de excepción o, más bien llegaron para quedarse.

En segundo lugar, considerando que en los últimos años asistimos al empeoramiento general de las condiciones de vida, así como al trastocamiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, entendemos que resulta esencial monitorear que la proliferación de formatos y propuestas de trabajo flexibles y diversas no sean vehículo de la desigualdad sino expresión de modalidades renovadas de desarrollo de la escolaridad para el sostenimiento de lo común.

En tercer lugar, a más de dos años del inicio de la pandemia, postulamos la necesidad de realizar un análisis profundo que eche luz sobre lo que las y los estudiantes efectivamente aprendieron en estos años y qué tipo de estrategias es preciso desplegar de acá en más. En ese análisis debieran confluir los resultados de las evaluaciones Aprender, la documentación de experiencias de las y los docentes y sus propios balances de todo este proceso, así como las producciones académicas.

Finalmente, cabe compartir algunas inquietudes que nos presenta la posibilidad de que a futuro adquiera mayor relevancia el uso de tecnologías digitales en los procesos de escolarización. Por un lado hay quienes, pensando en la pospandemia, han planteado la introducción planificada de formatos híbridos de escolaridad en los que se alternen momentos de aprendizaje en el ámbito escolar, en otros espacios públicos y en los hogares (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020a). Se podría pensar que ello permitiría acercar e integrar a una experiencia común de aprendizaje a estudiantes que antes las transitaban en modalidades escindidas. En segundo término, en el debate actual se advierte que el uso de plataformas que permiten registrar datos para un seguimiento personalizado de las y los estudiantes, así como el desarrollo de los sistemas nominalizados de información, habilita una mirada más individualizada que mejoraría las posibilidades de apuntalar las trayectorias escolares. Sin embargo, respecto de estas dos cuestiones señaladas, conviene tener presente la multiplicidad de problemas y de riesgos asociados a la introducción de procesos de escolarización múltiples, y no necesariamente simultáneos, mediados por dispositivos digitales y que hemos ido reseñando en este trabajo. Qué potencias y qué problemas encierra todo esto es un interrogante que urge responder, y esa respuesta no puede estar abstraída de un análisis cuidadoso del sentido que tendrían estos cambios traccionados por las transformaciones sociales presentes.

## Normativa

Decreto 297/2020. Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio

Ley N° 17.622

Ley N° 25.326

Ley N° 26.206

Ley N° 27.550, 30/6/2020. Ley 27.550, 30/6/2020

Resolución ME N° 108/20; art. e)

Resolución ME N° 106/20 Creación del programa Seguimos Educando

Resolución CFE N° 363/20 (19 de mayo de 2020) Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica

Resolución CFE N° 364/20

Resolución N° 366/20 (25/08/2020)

Resolución N° 367/20 (25/08/2020) Establecimiento de prioridades curriculares para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria.

Resolución N° 368/20 (1/09/2020) Criterios de evaluación, acreditación y promoción.

Resolución N° 369/20 (25/09/2020) Programa Acompañar

Resolución CFE N° 370/20 Criterios epidemiológicos para establecer la reanudación...

Resolución CFE N° 374/20 (4/11/2020)

Resolución CFE N° 387/21 Calendarios académicos

Resolución CFE N° 397/21

Resolución CFE N° 400/21

Resolución CFE N° 402/21

## Bibliografía

- AA. VV. (2021). ¿Es posible discutir sobre la pandemia en la escuela? En: *La educación en debate* # 89, abril 2021.
- Achilli, E. (2021). Intervención en la III Jornada Anual de la Coordinación de Investigación y Prospectiva, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 30 de noviembre de 2021.
- Albergucci, L.; Becerra, M.; Benasayag, A; Coppo, M.; Ponce, R.; Rajnerman, M.; Ruiz, F.; Bustamante, M. S.; Clessi, L.; Díaz, B; Escandell, E.; García, S.; Gómez, C.; Hoorn, L.; Landau, M. Pomeranz, S.; Senatore, A.; Trepiana, M. y Urrutia, J. P. (2021). *El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio - ASPO y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*. CABA: MEN.
- Ambao, C; Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2020). *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio*. CABA: MEN.
- Antonio, M.; García Aquino, Á. y Chimenti, O. (2020). *Los inquietos de 2° grado. Un proyecto de murga interdisciplinario en cuarentena*. (Ponencia presentada en el XXV Congreso pedagógico UTE-CTRA. <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/m-antonio-y-otras>)
- Argnani, A. y Dávila, P. (2021). Experiencias pedagógicas en pandemia: relatos sobre otros modos de hacer escuela en clave de trabajo docente. En: CEA (2021). *Relatos federales de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: CEA.
- Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Becerra, M. (2020). La escuela en cuarentena: el marketing y el tiempo perdido. En *Bitácora* 9, N°2
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En: Terigi (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 267-294.
- Berlanga, C.; Morduchowicz, A.; Scasso, M. y Vera, A. (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Washington, DC: BID. [<https://publications.iadb.org/es/reabrir-las-escuelas-en-america-latina-y-el-caribe-claves-desafios-y-dilemas-para-planificar-el>]
- Cardini, A.; D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Programa de Educación. CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/>
- Calas, G.; Charnik, G.; De la Guerra, E.; Patlayan, G. y Pérez Blanco, M. (2020). Los viernes de meet. En *Bitácora* 9, N° 2.
- Confederación de Educadores Argentinos - CEA (2021). *Relatos federales de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: CEA.
- Departamento de Educación UNLu (6 de agosto de 2021). *Clase pública: Trabajar, enseñar y aprender en la escuela pública*. [video]. YouTube. <https://youtu.be/ISaV3Xk0vjY>
- Diker, G. (2006). Los laberintos de la palabra escrita del maestro. En: Terigi (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 231-266.
- Donaire, R. (2020). Cuarentena escolar y automatización del trabajo docente. En: *Revista Olhares*,

v. 08, no. 2, agosto 2020.

**Dussel, I. (2020a).** La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. En: *Praxis Educativa*, v. 15, pp. 1-16.

**Dussel, I. (2020b).** La clase en pantuflas. En: Dussel, Ferrante y Pulfer (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 337-348.

**Dussel, I. (2006).** De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En: Terigi (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020a).** *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

**Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020b).** Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En: Dussel, Ferrante y Pulfer. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 351-364.

**Educación Hoy (18 de mayo de 2021a).** *Isabelino Siede sobre familias y escuelas a partir de la pandemia*. [Podcast]. Fundación Luminis. 18 de mayo de 2021. <https://fluminis.podbean.com/e/isabelino-siede-familias-y-escuelas-a-partir-de-la-pandemia/>

**Educación Hoy (2021b).** *Simulacros y cambios en la educación*. Guillermina Tiramonti. [Podcast]. Fundación Luminis. 7 de septiembre de 2021. <https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/simulacros-y-cambios-en-la-educacion-guillermina-tiramonti>

**Fidel, V. (2020).** ¿Dónde quedó la escuela en pandemia? En *Bitácora 9*, N° 2.

**Fidel, V. y Vallejos, V. (2020).** Alfabetizar en la pandemia, una experiencia para compartir. En *Bitácora 9*, N° 2.

**Filidoro, N. (14 de julio de 2020).** *Tensiones en torno a la tarea escolar*. [video] YouTube. FiloUba. <https://youtu.be/aQg8jDdX9Zg>

**FiloUba. (3 de agosto de 2020).** *Las voces del IICE en Pandemia*. Intervención de Diana Massa. [video] YouTube. FiloUba. <https://youtu.be/77P3Pv2iYXQ>

**Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2010).** *Educación: saberes alterados*. Paraná: Fundación La Hendija.

**González, D.; Mamanis, S.; Prudent, E. y Scarfó, G. (2015).** *Panorama de la Educación Rural en Argentina*. (Serie Temas de Educación N° 12). CABA: MEN.

**Graña (2021).** Tiempos de pandemia y su incidencia en el Nivel Inicial. En: CEA (2021). *Relatos federales de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: CEA.

**Hecht, A. C. (2015).** Educación intercultural bilingüe en Argentina: Un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad*, 16(1), pp. 20-30.

**Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020).** *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

**ICIEC-UEPC (2020).** *Entrevista a Laura Cerletti*. [video]. YouTube. <https://youtu.be/Km0hGaJ19E>

**Litichever, L. (2020).** El Ateneo como espacio para pensar algunas piezas de la escuela. En *Bitácora 9*, N° 2.

**Metzdorff, V. y Diaz, M. E. (2020).** *El aula y lo compartido*. En: UTE (2020). XXV Congreso pedagógico. Buenos Aires: UTE.

- Maggio, M. (2021).** *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (15 de agosto de 2020).** *Nuestros marcos teóricos dialogan* | Mariana Maggio y Alejandro Piscitelli (Video online). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ybspVFOIXJc>
- Martínez, S. (comp.) (2018).** *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.
- Miller, S. (2020).** Aprendemos en casa. En: CEA (2021). *Relatos federales de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: CEA.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021).** *Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social*. CABA: MEN.
- Ministerio de Educación de la Nación (27 de noviembre de 2020).** *Primer Encuentro de Alfabetización Inicial. Conversatorio con Delia Lerner*. [Video] YouTube. <https://youtu.be/4Wq0wVnjlWs>
- Montesinos, M. P.; Ambao, C.; Morello, P.; Otero, M.; Paredes, D.; Santos Souza, A. y Schoo, S. (2021).** *Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio*. (Serie Informes de Investigación N° 11). CABA: MEN.
- Monzón, C. (2021).** Encuentro de dos culturas. En: CEA (2021). *Relatos federales de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: CEA.
- Observatorio Argentinos por la Educación (2021).** *¿Qué hacen y cómo actúan las Organizaciones de la Sociedad Civil de educación en Argentina durante COVID?* Recuperado de <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/informe-osc.pdf>
- Orealc/Unesco Santiago (2020).** *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de encuesta de la Unesco sobre evaluación formativa*. París/Santiago de Chile: Unesco - Orealc/Unesco Santiago.
- Palamidessi, M. (2006).** El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo del siglo. En: Terigi (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Parra, C. (2006).** La escuela primaria nos concierne. En: Terigi (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 25-54.
- Pineda Rojas, F. (2020).** El vínculo necesario para trabajar en la alfabetización de chicos y chicas. Reflexiones en pandemia. En *Bitácora* 9, N° 2.
- Rappoport, S.; Rodríguez Tablado, M. S. y Bressanello, M. (2020).** *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. París/ Montevideo: Unesco / Unesco Montevideo.
- Romero, C.; Krichesky, G. y Zacarías, N. (2021).** *Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: UTDT.
- Saforcada, F.; Ambao, C.; Cappellacci, I.; Gelber, G. y Schoo, S. (2020).** *Docencia y pandemia: interrogantes sobre la carrera y el trabajo docente en tiempos adversos*. [video]. YouTube. 23 de septiembre de 2021. <https://youtu.be/oW1MaGHSy8E>
- Secretaría de Información y Evaluación Educativa (2020a).** *Informe preliminar. Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. CABA: MEN.



Secretaría de Información y Evaluación Educativa (2020b). *Informe preliminar. Encuesta a Equipos Directivos y Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. CABA: MEN.

Secretaría de Información y Evaluación Educativa (2020c). *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del COVID-19*. CABA: MEN.

Siede, I. (3 de junio 2021a). *Relación familia-escuelas en tiempo de pandemia*. [video]. YouTube. [https://youtu.be/\\_R8x3jhjhdI](https://youtu.be/_R8x3jhjhdI)

Siede, I. (mayo 2021b). *Vínculos entre familias y escuelas en la virtualidad* [Podcast]. <https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/vinculos-entre-familias-y-escuelas-en-la-virtualidad-entrevista-a-isabelino-siede>

Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, N° 1, diciembre de 2010, pp. 11-14.

Soriani, S. (2021). Cruzando juntos el puente hacia la Escuela media. En: CEA (2021). *Relatos federales de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: CEA.

Spiegel, A. (2006). Viejos y nuevos desafíos de la escuela primaria en el aprovechamiento de las tecnologías de la información. En: Terigi (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Storino, S. (2021). El desafío de documentar el trabajo en pandemia. En: *La Educación en debate*, #89. Le Monde Diplomatique, abril 2021.

Terigi, F. (2021). "Cuando pase el temblor": la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia. Recuperado de <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En: *Dussel, Ferrante y Pulfer (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 243-250.

Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En: *Martínez, S. (2018). Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2010). *Educación: saberes alterados*. Paraná: Fundación La Hendija.

Terigi, F. (comp.) (2006a). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2006b). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En: Terigi (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 191-230.

Terigi, F. (2006c). Los problemas considerados: balance y puntos de apoyo. En: Terigi (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 1-24.

Tobefía, V. (2020). Pandemia. Una nueva oportunidad para sintetizar a la escuela con nuestro tiempo. En: *Propuesta Educativa*, 29 (54), vol. 2, noviembre 2020, pp. 6-17.

Unesco Institute for Statistics - UIS (2020a). Es necesario recopilar datos educativos esenciales durante la crisis del COVID-19. (Ficha informativa N° 58). Montreal: UIS. [<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs58-need-for-essential-education-data-sp.pdf>]

**Unesco Institute for Statistics - UIS (2020b).** Innovación en los datos para producir indicadores del ODS 4: *Informe analítico global de metadatos de EMIS*. (Ficha informativa N° 65). Montreal: UIS.

**Unesco (2021).** *Las respuestas educativas nacionales frente a la Covid-19. El panorama de América Latina y el Caribe*. París/ Santiago de Chile: Unesco / Orealc Santiago. [En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377074>].

**UNICEF (2021).** *La educación argentina en pandemia*. (Entrevista a Gabriela Diker) [video]. YouTube. 23 de febrero de 2021. <https://youtu.be/Zvfl8YB3RKg>

**Universidad Torcuato Di Tella (2021).** *Conferencia anual del CEPE. ¿Aprendimos algo en pandemia?* [video]. YouTube. 24 de junio de 2021. <https://youtu.be/dud5wvAUrCE>

**UNLu - Departamento de Educación. (2021).** Clase pública: *Trabajar, enseñar y aprender en la escuela pública*. [video]. UNLu. 6 de agosto de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=ISaV3Xk0vjY&t=3623s>

**Yahdjian, A. (2020).** Dando lugar a la transformación: dispositivos para pensar la escuela en épocas de pandemia. En *Bitácora* 9, N° 2.

 **la educación**  
 **nuestra bandera**

Secretaría de Evaluación  
e Información Educativa



Ministerio de Educación  
**Argentina**