

Trabajo escolar en la postpandemia. Desigualdades y retorno a lo básico

School work in the post-pandemic. Inequalities and back to basics

Blanca Flor Trujillo Reyes

btrujillo@upn.mx bflortrujilloreyes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6534-4045>

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México

Francisco Javier Villanueva Badillo

fbadillo@upn.mx franciscovillabadi.upn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5094-2560>

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 Sur, México

Inés Dussel

idussel@gmail.com idussel@cinvestav.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3983-3985>

CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas, México

Resumen

Este artículo analiza algunas de las transformaciones en el trabajo escolar en escuelas de educación básica tras el regreso a la presencialidad paulatina en 2022, luego de la pandemia por COVID-19. A partir de una indagación desde un enfoque sociomaterial que incluyó entrevistas a docentes y análisis de dibujos de estudiantes, se exploraron las formas del trabajo escolar en contextos marcados por la desigualdad. Los hallazgos muestran un retorno a “lo básico” (lectura, escritura y cálculo) como respuesta al debilitamiento de los conocimientos al que dio lugar el confinamiento. Se identificaron tensiones entre un renovado énfasis en los conocimientos básicos, brindar contención a los alumnos y en la relación escuela y familia, también se encontró una escasa integración de medios digitales en el aula y algunas diferencias en los espacios de estudio por nivel escolar. El artículo argumenta que el trabajo escolar en la postpandemia se vio atravesado por tensiones para sostener un vínculo más rico y productivo con el conocimiento en un contexto de desigualdades intensificadas.

Abstract

This article analyzes some of the transformations in school work in basic education schools after the gradual return to physical attendance in 2022, following the COVID-19 pandemic. Based on a sociomaterial approach that included interviews with teachers and analysis of student drawings, the forms of school work in contexts marked by inequality were explored. The findings show a return to “the basics” (reading, writing and arithmetic) as a response to the weakening of knowledge resulting from confinement. Tensions were identified between the renewed emphasis on basic knowledge, providing comfort to students and in the school-family relationship; also, we found a scarce integration of digital media in the classroom, and some differences in study spaces by school level. The article argues that school work in the post-pandemic period was crossed by tensions to sustain a richer and more productive link with knowledge in a context of intensified inequalities.

Palabras clave: Postpandemia - Trabajo escolar - Desigualdades - Tecnologías digitales - Conocimientos básicos.

Keywords: Postpandemic - School work - Inequalities - Digital technologies - Basic knowledge.

Introducción

En México, con la reapertura parcial y condicionada (agosto 2021-marzo 2022) y la reapertura total (2022), la escolarización planteó desafíos inéditos. El uso de dispositivos tecnológicos y la conectividad a Internet se hicieron indispensables en ese tiempo y aceleraron las exigencias de transición a formas híbridas de escolarización. En otros casos, las posibilidades de pensar en usos más intensivos y equitativos de tecnologías fueron inviables por las múltiples desigualdades que ya existían y se profundizaron. Los efectos de la crisis sanitaria se expresaron en múltiples dimensiones: profundización de las desigualdades estructurales, debilitamiento de los vínculos entre la escuela y la familia, transformación en las formas de trabajo escolar. Este último aspecto es particularmente relevante para nuestro análisis, ya que permite comprender cómo docentes y estudiantes reorganizaron sus prácticas en el contexto que impuso la urgencia sanitaria, así como sus efectos post o transpandémicos (Zelmanovich, 2023)¹.

Este artículo presenta resultados de una investigación realizada en escuelas de niveles preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria y bachillerato durante el periodo marzo-noviembre de 2022. El objetivo fue analizar las formas que asumió el trabajo escolar en la postpandemia, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, con énfasis en las condiciones pedagógicas y tecnológicas que lo posibilitaron. De manera específica nos propusimos identificar las estrategias y diseños pedagógicos de los docentes en el trabajo escolar, las formas en que incluyeron los medios digitales y planificaron su uso, cómo evaluaron la experiencia de trabajo en la post-pandemia, y también profundizar en las formas de trabajo escolar de alumnos participantes de estas experiencias, cómo recibieron la propuesta docente, y cómo fue el proceso de realización de sus tareas.

Partimos de las siguientes preguntas: ¿qué se remodeló de las formas de trabajo escolar en el retorno a la presencialidad? ¿Cómo se fueron reconfigurando los supuestos fundamentales de la escolaridad, tales como la copresencia en el edificio escolar y la simultaneidad? ¿Cómo fue el desarrollo del currículum escolar?

Los principales hallazgos nos remiten al énfasis

en retornar a “lo básico”, es decir, a las habilidades de lectura, escritura y cálculo, como respuesta a lo que se percibe como una pérdida o un rezago en estos aprendizajes durante el confinamiento. Como telón de fondo de este énfasis por parte de las y los docentes, se encuentra la profundización de las desigualdades, que se expresó desde la vinculación entre escuela y familia y en la resignificación de los espacios y prácticas de estudio tanto escolares como domésticos.

El artículo se estructura en tres partes. En la primera exponemos el enfoque teórico-metodológico; en la segunda, presentamos los hallazgos en torno a tres dimensiones: 1) volver a lo básico frente a la posibilidad de integración curricular; 2) el ajuste de la enseñanza frente a las desigualdades y exigencias familiares de apoyo afectivo; 3) prácticas de estudio entre lo doméstico y la vuelta a lo analógico. Finalmente, en las conclusiones nos referimos a las implicaciones pedagógicas y sus tensiones en el contexto educativo actual.

Desarrollo

1. Enfoque teórico-metodológico

1.1. Desigualdades en la postpandemia

Durante la pandemia las desigualdades estructurales se agravaron, innumerables familias enfrentaron el desempleo, separaciones, migraciones, y miles de estudiantes no regresaron a las escuelas. De acuerdo con Lozano, Valdivia y Mendoza (2023), en México el PIB cayó 8.4% en 2020, y en 2022 el número de muertes por COVID-19 alcanzó cerca de medio millón de personas. La pobreza absoluta aumentó del 40% en 2019 a 41% en 2021. Si bien estos autores afirman a partir de su examen que se requerirán estudios más específicos con datos robustos y confiables que muestren con mayor rigor los efectos de la pandemia en la pobreza económica y la intensificación de las desigualdades, es innegable que marcó fuertemente la vida de las personas. La automatización de los procesos y la expansión del teletrabajo profundizaron la desigualdad de ingresos y las tensiones entre cambio tecnológico y equidad, no solamente por los usos de medios digitales, sino también en términos de la emplea-

bilidad y nivel salarial. Además, se agudizaron las dificultades que enfrentan las mujeres tanto en el acceso al trabajo, como por las sobrecarga de responsabilidades domésticas y de cuidado familiar.

En el ámbito de la educación escolar, algunas voces promulgaban la oportunidad de cambio. Al inicio de la pandemia, desde organismos como la UNESCO, Luthra (2020) expresó la necesidad de “reinventar la escuela”, extender el trabajo escolar con plataformas de aprendizaje, y “replantearse la función del docente” ante su demostración de “flexibilidad en la forma de impartir la enseñanza”. Sin embargo, las dificultades que enfrentaron las familias, los alumnos y docentes hicieron evidente la imposibilidad de transformación orientada a la digitalización radical de la escolarización: la carencia de dispositivos digitales en las familias, la falta de saberes tecnológicos y pedagógicos, y la confrontación entre la tarea de la escuela y los docentes que implica enseñar, con lo esperado por las familias, que priorizaba contener y cuidar en desmedro del trabajo académico.

Por su parte, los alumnos de todos los niveles educativos se vieron afectados de diversas maneras: miles perdieron a familiares, se vieron obligados a participar en los cuidados de enfermos y en labores domésticas, otros tuvieron que migrar con sus familias o fueron enviados con ellas por la pérdida de padre y madre. El regreso a las escuelas, en primera instancia de manera escalonada, generó múltiples retos sobre las formas de trabajo escolar; docentes y alumnos debían adaptarse a la “nueva normalidad”.

Docentes y directivos comenzaron a preguntarse -y lo siguen haciendo- qué hacer frente a las desigualdades. No sólo por el ensanchamiento de la brecha digital, sino por las condiciones materiales, sociales y subjetivas en las que miles de alumnos enfrentaron su educación. Estas tienen efectos duraderos en su asistencia, permanencia y modos de estar en la escuela. A las ya existentes condiciones de precariedad socioeconómica, se sumaron manifestaciones de malestar emocional, trastornos de salud física y mental, asociados al aislamiento y la incertidumbre. Además, en las escuelas se enfrentaron -y lo siguen haciendo- a los “rezagos” o “pérdidas de aprendizaje”, categorías ampliamente difundidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y

la UNICEF (2021), que han documentado cómo la crisis del COVID-19 afectó especialmente a los sectores con menos recursos, incluso en aquellos casos en los que el vínculo educativo se mantuvo de alguna manera. Este discurso ha sido sostenido por funcionarios del sistema educativo, directivos y docentes, sien embargo, es necesario repensarlo a la luz de los efectos transpandémicos.

Si bien los análisis y reflexiones sobre lo que ocurrió en el confinamiento son relativamente abundantes, las transformaciones posteriores en las formas de trabajo escolar han sido menos problematizadas. En muchas escuelas, el regreso presencial se vivió en clave de “pérdida”: de aprendizajes, de hábitos de trabajo con materiales analógicos, de comprensión lectora y escritura, de rutinas, de vínculos. Como lo advirtió Christakis (2021) y cuya vigencia sostenemos, “hay muchas cosas que sólo sabremos con el paso del tiempo, incluidos los efectos a largo plazo de la enfermedad” (p. 9). Estos efectos no se limitan a la salud física o mental, sino que se proyectan sobre el conjunto de nuestras prácticas educativas alterando, en distintos niveles, las condiciones de escolarización, las expectativas institucionales y las posibilidades pedagógicas.

1.2. Trabajo escolar y vínculo con el conocimiento

En esta indagación, nos apoyamos en dos grandes orientaciones: la sociología de la educación francesa, particularmente los estudios sobre las prácticas de saber en las escuelas (Barrère, 2003; Barrère y Nous, 2021; Netter, 2015, 2023), y los estudios sociomateriales de la enseñanza, que subrayan la importancia de los espacios y los artefactos en las interacciones pedagógicas (Gourlay, Lanclos y Oliver, 2015; Gourlay, 2015).

Desde una perspectiva sociomaterial como la que asumimos en la investigación, el trabajo escolar es un dispositivo complejo en el que convergen espacios, tiempos, materialidades y formas de relación con el conocimiento. Es testigo de un tiempo (Chartier, 2012) de la escuela y de la vida escolar, que tiene potencial para hacer visibles, silenciar o explicar eventos y formas de ser de la escuela. A través de una configuración de objetos, tareas, consignas, marcos institucionales, produce formas de enseñar y aprender, de ser estudiante, docente y de hacer escuela. Las formas del trabajo

escolar implican también una forma de organización del conocimiento. Tal como observamos en esta investigación, no son homogéneas, sino que se componen de la articulación de tiempos institucionales diferenciados, ritmos individuales y colectivos, reglas, afectividad, políticas prescriptivas y reflexiones docentes situadas en el marco de lo que se concibe como necesidades de los estudiantes.

“Formas de trabajo escolar” es una categoría compleja y potente que conecta dimensiones heterogéneas de los procesos de escolarización. Permite explorar los elementos que acompañan las acciones y sus consecuencias, qué es lo que da lugar a ellas, la manera en que son reformuladas por otras secuencias y acciones, y cómo conducen a la configuración de hábitos y formas de hacer. Además de una forma de posicionar el conocimiento y a los sujetos frente a éste, el trabajo escolar también tiene que ver con la negociación sobre las valoraciones, retroalimentaciones y calificaciones (Merle, 2007), y está siempre condicionado por niveles de involucramiento subjetivo de distinto rango. El trabajo escolar se moviliza entre marcos normativos y subjetivos que implican una doble temporalidad: “el marco muy constreñido y planificado de la institución escolar [y el] espacio privado [de cada sujeto], que en alguna forma debe configurarse como lugar de trabajo” (Barrère, 2003, p. 13, p. 29). Se trata de una coordinación del trabajo colectivo y el trabajo individual, en el que convergen las decisiones de quien enseña, e institucionales sobre qué y cómo se valida.

1.3. Perspectiva metodológica

La perspectiva de investigación tuvo un carácter cualitativo, centrada en la descripción, narración y significación de prácticas (Lahire, 2006). Para el análisis de las formas de trabajo escolar identificadas retomamos una noción de práctica como el entrelazamiento de disposiciones, acciones de los sujetos, comprensión tácita y materialidad (Schatzki, 2001). Entendemos las prácticas como un conjunto organizado de actividades que relaciona saberes, normas, acciones, afectos, espacios, tiempo y objetos materiales; una práctica es una forma compartida de hacer y habitar el mundo, sostenida por una red de significados

y estructuras que la hacen posible. Las prácticas educativas se producen de forma relacional y dan lugar a formas de estar en el mundo y vínculos con el conocimiento.

Desde una perspectiva sociomaterial analizamos las continuidades y conexiones entre los dominios digital y material/presencial de estas prácticas, con atención en la manera en que se conectan e interactúan los distintos componentes (Gourlay, Lanclos y Oliver, 2015; Gourlay, 2015). Trabajamos con casos de docentes y sus grupos de alumnos de la Ciudad de México y de los estados de México, Guerrero, Michoacán y Tabasco. A las y los docentes entrevistados se les ofreció anonimizar sus testimonios, pero sin excepción solicitaron referirnos a ellos por su nombre de pila. Las entrevistas en profundidad fueron sustantivas en la recolección de datos, como una situación en la que los agentes están comprometidos con posiciones y discursos incorporados a lo largo de sus trayectorias, que provienen de dominios diversos, entre ellos su formación, trayectoria profesional, saberes pedagógicos y docentes, y sus consumos culturales (Arfuch, 2018). Desde las entrevistas, indagamos sobre cómo llevan a cabo su clase, la forma de orientar el trabajo escolar y relacionarse con sus estudiantes.

A las y los estudiantes les solicitamos registros en un dibujo en el que representaran sus relaciones con los medios digitales y analógicos en el trabajo escolar que hacen tanto en la escuela como en sus espacios de estudio en casa. El propósito de los dibujos fue que nos sugirieran visualmente de qué manera y a través de qué espacios y con qué materiales realizan el trabajo escolar cotidiano. Los dibujos fueron útiles para profundizar en tales prácticas y en la posibilidad de explorar implicaciones pedagógicas para distintos contextos.

Compilamos 121 dibujos de estudio de los niveles educativos indicados en la Tabla 1. No consideramos los que obtuvimos de alumnos de preescolar, ya que los trazos fueron difíciles de interpretar desde la perspectiva que asumimos. Para explorar posibilidades de interpretación de los dibujos seguimos los planteamientos de Gourlay (2015) sobre tener en cuenta los registros analógico y digital, así como sus conexiones. También fueron relevantes los planteamientos

de Moss (2008), que entiende los datos visuales como “fuentes que permiten a los lectores y espectadores de la investigación reunir las complicaciones de la experiencia vivida y los significados culturales a partir de la imagen. Las fuentes visuales pueden leerse a través de la forma y el contenido” (p. 60). Como ventanas de experiencia, nos acercan al cambio social y pueden llegar a posibilitar una interpretación colaborativa.

Esta forma de proceder requiere, por supuesto, ciertos recaudos éticos, entre otros: consentimiento informado, privacidad y anonimato, sensibilidad hacia el contexto sociocultural de los participantes, involucrarlos de ser posible en la interpretación mediante la narración de sus dibujos, y en la decisión sobre la exposición pública o no de sus imágenes (Mitchell C., 2011). Los dibujos, en tanto imágenes, son “intermediarios en las transacciones sociales, como un repertorio de imágenes de pantalla o plantillas que estructuran encuentros con los seres humanos” (Mitchell, 2005, en Moss, 2008, p. 67). Las imágenes, en este caso los dibujos, tienen una “vida social” que da a ver y decir sobre la experiencia del trabajo escolar.

Los docentes entrevistados pertenecen a escuelas públicas de los siguientes niveles educativos y lugares del país. En este texto nos enfocaremos solamente en los casos de nueve docentes de educación básica (preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria).

Tabla 1.

Escuelas y ubicación

	Nivel educativo/modalidad	Ubicación
1	Primaria multigrado pública	Tabasco
2	Primaria pública	Tabasco
3	Telesecundaria pública	Tabasco
4	Telesecundaria pública	Tabasco
5	Secundaria en Sinaloa	Sinaloa
6	Secundaria en el Estado de México	Estado de México
7	Secundaria Técnica en la Ciudad de México	Ciudad de México

8	Preescolar	Ciudad de México
9	Preescolar	Ciudad de México
10	Bachillerato	Ciudad de México

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados en la investigación

El análisis de las entrevistas se organizó en torno a ocho dimensiones, construidas a posteriori del trabajo de campo: trayectoria académica y docente, composición escolar atendida, formas de trabajo en la pandemia y postpandemia, énfasis en lo básico (lectura, escritura y cálculo), uso de tecnologías digitales, desigualdades percibidas, relación con las familias y experiencias de regreso a la presencialidad.

Este diseño de la investigación nos permitió articular una mirada sobre el trabajo escolar en la postpandemia tanto desde las prácticas y discursos docentes como desde las experiencias de estudiantes en sus prácticas de estudio.

2. Algunos hallazgos de la investigación

A continuación, presentamos el análisis de las entrevistas y dibujos en tres grandes apartados.

2.1. Volver a lo básico frente a la posibilidad de integración curricular

Las comunidades escolares experimentaron formas diversas de encuentro y trabajo escolar, desde las clases sincrónicas por medio de plataformas de videoconferencia, “plataformas de gestión de aprendizaje” como Google Classroom para la entrega y devolución de tareas, hasta la “televisión educativa”, que en el caso de México recurrió a la estrategia “Aprende en casa”². Además, algunas escuelas, por iniciativa de maestras, directivos y familias, mantuvieron encuentros presenciales ocasionales u organizados de acuerdo con formas de agrupamiento que trataban de mantener la distancia física en los espacios abiertos escolares (ver, entre otros, Dussel y Civera, 2024).

En el trabajo escolar cotidiano en las escuelas, las y los docentes afirmaron que solamente mantuvieron Google Classroom como recurso auxiliar para la entrega de tareas, o para hacer llegar avisos a los estudiantes o a las madres y los padres de familia. Contrario a lo que promovían los discursos sobre digitalización y transformación de la enseñanza durante la pandemia, y a lo que nos esperábamos encontrar, el regreso escalonado a la presencialidad no estuvo marcado por una incorporación soste-

nida de medios digitales, sino por una fuerte preocupación por los aprendizajes elementales. Los y las docentes entrevistados coincidieron en que, tras el retorno a las aulas, la prioridad era recuperar los conocimientos y habilidades básicos que se debilitaron durante el confinamiento. El verbo recuperar y la noción de “pérdidas de aprendizaje” son indicadores de cómo se piensan los conocimientos escolares: como un conjunto de saberes predefinido y estable que requieren ser adquiridos en una secuencia y a una edad predeterminadas.

Los nueve docentes de educación básica entrevistados coincidieron en señalar la importancia de la recuperación de la enseñanza y aprendizaje de conocimientos básicos a partir del regreso a la presencialidad. Identificaron estudiantes con serias dificultades en habilidades de lecto escritura y en cálculo. Incluso, supervisores y directivos dieron la indicación de que se trabajara el ciclo escolar como “periodo remedial de recuperación” (Maricruz, Telesecundaria, Tabasco, 22.04.2022). Otros docentes señalaron que en distintos momentos recibieron la indicación por parte de directivos de que se dedicaran a trabajar en los aspectos básicos “perdidos”. Como la profesora Maricruz, algunos intentaron hacer ajustes de acuerdo con el grado escolar específico y el avance en los aprendizajes de alumnos que presentaban mayores dificultades. Además, adaptaban su planeación para retomar los contenidos previos necesarios para sus alumnos. Las estrategias de las y los docentes incluyeron diagnósticos iniciales, tareas diferenciadas de acuerdo con las posibilidades de trabajo de sus estudiantes y disminución de la cantidad de actividades que tenían previstas.

...incluso había cuatro chicos que no sabían leer... con ellos trabajo todavía los libros de primer grado, por ejemplo, estoy viendo ecuaciones, pero con ellos que todavía estoy batallando con la suma, resta, multiplicación, división y fracciones es muy complicado, por eso con ellos mi planeación es de primer grado y al resto del grupo sí les doy los contenidos de segundo grado. (Maricruz, Telesecundaria, Tabasco, 22.04.2022)

Durante la pandemia fue mucha la digi-

talización, todo a través del celular, de la computadora, de la TV y mientras tanto, los cuadernos, las plumas y la habilidad de escritura quedó de lado. Como le comento, hay chicos que llegaron aquí sin recordar cómo escribir su nombre. A mí me impactó mucho ese caso de una niña que estaba en primero y como siempre en las primeras semanas hago un ejercicio diagnóstico de lectura y escritura, les pedí escribir una historia a partir de unas imágenes y colocar su nombre y ella no podía, se acercó a decirme que si podía ver mi lista para saber cómo se escribía su nombre. (Marisol, Secundaria Técnica, CDMX, 26.10.2022)

La identificación de que había “aprendizajes perdidos” coincide con el discurso público de algunos organismos internacionales, y parece reflejar también la prioridad de la política educativa postpandemia, canalizada a través de los niveles intermedios de la administración, sobre el carácter compensador de la enseñanza en los años posteriores a la pandemia. Frente a algunas ideas que circularon sobre la relevancia de otros contenidos que se aprendieron durante esos años (ver Tonucci, 2020; Terigi, 2023), esta percepción reafirma que la escuela debe ocuparse de ciertos saberes básicos como la lectura, la escritura y el cálculo.

Sin embargo, en algunos momentos se produjeron situaciones que permiten interrogar la aparente imposibilidad de hacerlo de otra manera. Uno que se suscitó en distintas escuelas tiene que ver con la suspensión de la evaluación. Esto sucedió tanto porque era complicado seguir la pista de aquellos estudiantes que se desconectaban debido a la enfermedad en sus familias, como porque algunos estudiantes migraban junto con ellas. Este tipo de decisiones no fueron visibilizadas de manera suficiente, quizás en buena medida por la tradición evaluativa y de rendición de cuentas del sistema educativo mexicano. Sin embargo, otras investigaciones han dado cuenta de que, ante la indicación a las y los docentes de no calificar, o aun sin tener “evidencias” o registros concretos del trabajo de los estudiantes, ensayaron formas alternativas de seguimiento: registros más cualitativos, comunicación mediante correos

o en clases virtuales para hacer un balance de lo aprendido, mayor presencia de la autoevaluación e inclusión de la participación de las familias, particularmente en los niveles inicial y primaria (Dussel, 2021).

En los casos de esta investigación también se dio la suspensión de la evaluación durante el confinamiento y al inicio del regreso paulatino, lo que podría haber habilitado un espacio para pensarla distanciada de su carácter de medida estandarizada. Lejos de ello, la insistencia en “volver a lo básico”, “recuperar los aprendizajes perdidos”, pasó de nuevo a ligarse a la evaluación: “ya en el regreso a clases presenciales les realicé una evaluación diagnóstica como si no los conociera y me di cuenta que muchos no sabían leer ni escribir, de esos 22 niños que yo creí que sí, cinco no podían escribir ni su nombre” (Eduardo, Primaria, Tabasco, 13.04.2022).

La posibilidad de pensar sobre cómo el “acontecimiento” de la pandemia (Terigi, 2023) podría interrogar la ampliación de saberes quedó también suspendida, como la reflexión sobre qué pasó en la pandemia y sus efectos en las dinámicas escolares al regreso. La decisión de volver a lo básico justificada como una respuesta reactiva a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, estructuró la mayor parte del trabajo escolar y eliminó la posibilidad de retomar lo construido durante el confinamiento, no sólo otras formas de evaluación como las señaladas antes, sino también formas de organización de la actividad y del grupo de estudiantes, la colaboración entre algunos grupos de profesores y la búsqueda de fuentes de conocimiento y formas de relacionarlas.

Las y los docentes comprendieron que su papel en la atención a las desigualdades producidas por la pandemia radicaba en repasar los contenidos de grados anteriores con quienes tenían “rezago”, y reforzar las “habilidades básicas” para tratar de “nivelarlos” con el grupo en general. Sin embargo, como argumenta Terigi (2023), las escuelas podrían haber optado, como lo han hecho en otros momentos históricos, por convertir un “acontecimiento” como la pandemia en objeto de estudio. Es decir, en lugar de elegir una lógica compensatoria centrada en “volver a lo básico”, seabría la posibilidad de integración de conocimientos disciplinares en torno a preguntas sobre

un fenómeno que afectó profundamente la vida social para, desde ahí, “construir ciudadanía, una labor educativa que propone no solo reflexionar acerca de los asuntos públicos, sino analizarlos con el apoyo del conocimiento, estudiarlos” (Terigi, 2023, p. 26).

No se trata de negar lo básico como aspecto fundamental de la enseñanza en la escuela. La lectura, la escritura, el cálculo, son habilitantes para una lectura del mundo y necesarios en la definición del derecho a la educación, pero no suficientes. Sí se trata, en cambio, de pensar otras formas de trabajo escolar que, en términos de Terigi (2023, p. 30) conecten “con la contemporaneidad” y permitan relacionar e integrar las disciplinas en torno a “preguntas que orientan el recorrido de estudio”, y que potencien la construcción de respuestas (Sadovsky, 2019, en Terigi, 2023, p. 27). Se trata de una oportunidad para producir experiencias de estudio desde la relación de las distintas disciplinas, trabajar en la construcción de ciudadanía y por lo tanto, de lo común.

2.2. *El ajuste de la enseñanza frente a las desigualdades y exigencias familiares de apoyo afectivo*

Otra dimensión relevante fue el ajuste de la enseñanza para responder a las desigualdades y exigencias familiares de apoyo afectivo. Directivos y familias solicitaron a docentes ser menos exigentes con los alumnos, reducir la carga de tareas y ser comprensivos ante las dificultades emocionales y familiares de los estudiantes, principalmente de secundaria. Estas demandas abrieron tensiones para los docentes, quienes sintieron, por un lado, la necesidad de comprensión, y por otro, que se debilitaban los marcos pedagógicos que estructuran el trabajo escolar.

El profesor Armando respondió a esta tensión con el club de lectura “Leer para vencer” en el que desarrolló la actividad “Leerflix”, inspirado en la estética de Netflix, con la finalidad de promover la lectura, tal vez desde un enfoque menos prescriptivo:

el asunto era poner una mampara con las portadas de los libros como si fueran las películas y la invitación no era a ver películas sino a leer libros... La idea era promo-

ver la lectura, le dedicamos tiempo extra, trabajo, organización, pensar, motivar y en eso estamos. (Armando, Secundaria, Sinaloa, 09.04.2022)

Hay distintas cuestiones sobre las que reflexionar. Por un lado, la profesora Marisol (cuyo testimonio citamos en el apartado anterior) señaló a la amplia digitalización, o al menos una forma de trabajo con los medios digitales, como causa de que los estudiantes no se relacionaran con la lectura y la escritura; ella percibió que los estudiantes regresaron a la escuela con actitudes desafiantes y de resistencia a trabajar en la escuela, a cumplir con la tarea que se deja para hacer en casa o bien no llevaban los materiales que los docentes solicitaban.

Por otro lado, se produjeron tensiones en la relación con las familias, como las planteadas por el profesor Armando, compartidas con otras docentes. Se incrementaron las exigencias hacia los y las docentes, especialmente de acompañamiento individualizado y contención emocional, y a su vez, ellos reclaman la participación desigual de padres y madres. La relación es marcada por la desconfianza; afirma el profesor Armando que familias y directivos les exigieron “que le bajáramos unas rayitas al encargo de tareas porque a veces sentían que los muchachos se saturaban” y le dieron mayor relevancia a “sus emociones, su área afectiva. Porque muchos vienen muy vulnerables y hay que tener mucha atención con ellos para saberlos guiar y conducir a mejores aprendizajes en su formación” (Armando, Secundaria, Sinaloa, 09.04.2022).

La demanda de menos exigencia se comprende en tanto que el número excesivo de tareas no estaba conduciendo a formas de relación con el conocimiento que dieran cuenta de avances o transformaciones en los sujetos. Si consideramos que las tareas eran tomadas como evidencias para la evaluación y el cumplimiento, puede relacionarse con lo que Bernstein (1985) denomina “enmarcamiento débil”, tareas poco estructuradas, con bajo nivel de exigencia cognitiva, más que como formas de mostrar lo que el alumno sabe hacer y aprende, poniendo a lo escolar en un plano de desventaja para trabajar otros enmarcamientos que sean más potentes, más interesantes o más democráticos,

o bien, que coloquen en el centro a ciertos objetos y prácticas de lectura escolares, pensando en operaciones de conocimiento específicas, con un aparato crítico más estructurado, con insistencia en la escritura y en la lectura de textos de mayor dificultad.

Además, tanto durante el confinamiento como en la postpandemia faltaron -y faltan- condiciones de trabajo materiales diferentes (menos alumnos por curso, más horas de preparación y reflexión), y formas de organización distintas en las escuelas, con más apertura a los disensos y los debates y al trabajo colectivo docente (Terigi, 2008). ¿Qué pasa hoy con la cultura escolar cuando estamos en un contexto de cada vez mayor diferenciación educativa? ¿Qué tipo de apariencia homogénea se dibuja, y cómo se abren esas experiencias y esas aventuras en el cotidiano de instituciones escolares que se enfrentan día a día a situaciones distintas? ¿Responden con algunas normas o prácticas establecidas por la cultura escolar tradicional, o estructuran respuestas ad hoc en las que ya no se reconoce a lo que creímos saber que era una escuela?

Estas diferenciaciones en las formas de trabajo y sus conflictos dejan ver nuevas formas de segmentación que evidencian la profundización de las desigualdades. Además de que los docentes repartieron su tiempo entre enseñar lo básico y atender lo que aparece como “aspectos socioemocionales”, también debieron hacerse cargo de dar seguimiento a quienes no regresaron a la escuela. Lo que relataron los y las docentes es que la gran mayoría de quienes no regresaron, vivieron situaciones marcadas por el desempleo, la enfermedad, el cuidado de otros o la migración.

En algunos casos arguyen problemas económicos [estudiantes y familias], en otros, problemas de salud o en otros casos no se sabe a ciencia cierta por qué [no regresaron a la escuela]. Un dato aproximado es que 10 alumnos de cada grupo no han regresado a clases presenciales. (Armando, Secundaria, Sinaloa, 09.04.2022)

Otros alumnos me dicen: “No quiero irme a mi casa maestra porque tengo que cuidar a todos mis hermanos” y son muchos los casos de niños que no quieren estar en su

casa. Me doy cuenta entonces cómo necesitan este espacio. Tenía una alumna que apenas la tocabas del hombro y se ponía a llorar, porque ellos necesitan luego salir de sus casas. (Liliana, Secundaria Técnica, CDMX, 26.10.2022)

A esta cuestión se suma la instrucción de supervisores y directivos de no reprobar, que tensiona el trabajo cotidiano de las y los docentes y la exigencia de dar evidencias de sus evaluaciones. Para ellos, aprobar a los estudiantes, sabiendo las dificultades que tienen, es un marcador más de desigualdad.

Entonces la mitad de mi grupo estaba alfabetizado y del resto algunos en el proceso y otros más en etapa presilábica. Había una niña que estaba en esta etapa presilábica y aún así tuvo que pasar al siguiente grado, porque esa fue la indicación que nos dieron, pero yo sabía que no leía ni escribía, incluso su atraso era tan grande que no era capaz de escribir su nombre. Ahora mismo, desconozco cómo va esa niña. (Eduardo, Primaria, Tabasco, 13.04.2022)

Las familias por su parte, demandaron mayor apoyo afectivo y menor exigencia académica; reclamaban, confrontaban o disputaban a las y los docentes desde distintos ámbitos y acciones. Tanto durante el confinamiento como en el regreso a las escuelas, los vínculos entre escuela y familia se tensionaban de manera constante. Las y los docentes relataron situaciones en las que las familias reclamaron calificaciones o explicaciones mediante mensajes o llamadas, a la vez que exigían contención emocional y un trato flexible ante las dificultades familiares. Este fue el caso del profesor Julio, de Telesecundaria, que, en una reunión con madres y padres al regreso a la escuela presencial, tomó la decisión de hacer aclaraciones a la familia sobre su papel como docente y así: “poner las cartas sobre la mesa” (25.09.2022), es decir, les planteó a las familias que, como docente, debía enseñar, exigir ciertas formas de trabajo, tareas, y evaluar el aprendizaje de sus hijos.

En otros casos, las decisiones institucionales

como “no reprobar” acentuaron las dificultades, pues algunas familias, al asumir que no se reprobaría a sus hijos, “se les hizo fácil no llevarlos porque de todos modos sus hijos iban a pasar el año escolar” (Eduardo, Primaria, Tabasco, 13.04.2022). Muchas familias se vieron limitadas para acompañar a sus hijos cotidianamente en el trabajo escolar, y en el otro extremo, hubo quienes les hacían las tareas. Tanto en el nivel preescolar como en secundaria, se suscitaron episodios que llevaron a las docentes a la sospecha de que eran las madres o padres, quienes hacían las tareas, o bien, contradecían sus orientaciones, por lo que el regreso a clases presenciales fue fundamental para reorganizar los papeles:

[Les escribía como retroalimentación]: “Excelente trabajo, excelente presentación, muy buen contenido” y luego descubrí que la calidad de sus trabajos era distinta y que inclusive su letra era diferente a la que yo conocía, y al preguntarle confesó que su mamá le hacía las tareas. (Marisol, Secundaria, CDMX, 26.10.2022)

Por ejemplo, tú dices que el niño pinte con los dedos y luego el papá ya lo quiere limpiar y le digo ‘no lo limpies’, o sea, deja que lo toque, deja que lo agarre, deja que manipule, porque si no, no va a escribir nunca. Ellos no quieren que se ensucie, no quieren que haga nada, los quieren sentaditos... Ya en el salón tú pones tus reglas, tus límites, los ritmos. (Mishel, Preescolar, CDMX, 13.10.2022)

Para las y los docentes no bastaba cumplir con las exigencias institucionales, además, debían poner a disposición del trabajo escolar sus habilidades socioafectivas y pedagógicas para mantener a los estudiantes en la escuela, pero también de contención y diálogo con las madres y padres, como una estrategia para reconstruir las formas de trabajo con sus estudiantes y la confianza con las familias.

2.3. Prácticas de estudio: entre lo doméstico y la vuelta a lo analógico

Como señalamos antes, recopilamos un total

de 121 dibujos elaborados por estudiantes de primaria, secundaria, telesecundaria y bachillerato, de los cuales 81 corresponden a los dos primeros niveles y la modalidad de telesecundaria. La actividad les fue presentada a los estudiantes como una invitación a dibujar los materiales y espacios en los que estudian tanto en la escuela como en su casa. Se les pidió que, en la medida de lo posible, en la narración indicaran alguna secuencia. Las narraciones escritas y otras orales permitieron ampliar la interpretación.

Los dibujos fueron sistematizados en dos grillas de análisis con base en cuatro criterios: espacios, personas que se encuentran en el espacio, objetos para comprender el espacio en relación con los objetos y las personas, secuencia narrada por el estudiante o visible en el dibujo. Esta codificación permitió identificar regularidades y contrastes en los dibujos de un espacio y otro. Tanto en las entrevistas como en la recopilación de dibujos y su análisis, tomamos en cuenta los discursos de la institución y de los docentes sobre el aprendizaje y los estudiantes, las demandas subjetivas e institucionales que están en juego, el espacio y la temporalidad, las consignas, lo que se enseña como conocimiento y cómo es posible que lo hagan en el marco de la postpandemia, con las dificultades antes señaladas.

El análisis de los dibujos se alinea con las orientaciones y hallazgos reportadas por Dussel y Páez Triviño (2022), quienes identificaron una “domesticación del espacio escolar”, es decir, una reorganización material y espacial de la experiencia educativa en casa, marcada por la superposición de actividades, la informalidad de los espacios y la fragmentación del tiempo. También recuperamos los planteamientos de Claudia Mitchell (2011) en relación con las posibilidades de participación de los sujetos y los recaudos éticos, considerando la relación entre espacios, objetos y tecnologías digitales como expresiones del trabajo escolar y de los marcos pedagógicos que los sostienen. El análisis de estos dibujos sigue en proceso, pues son ricos para mostrar las interacciones entre espacios, objetos y personas.

En sus dibujos, los estudiantes usan medios digitales en el trabajo escolar en casa para apoyar el desarrollo de sus tareas; en su mayoría aparecen teléfonos celulares, y en menor medida com-

putadoras y algunos audífonos. Los objetos recurrentes en los dibujos son distintos si el espacio es la casa o la escuela. En la casa, en cuanto a los materiales para realizar trabajo escolar aparecen borradores, sacapuntas, colores, lápices, estuches, mochilas, hojas de papel, libros y cuadernos. Además, aparecen celulares y los símbolos que indican a Google, Classroom, YouTube, Canva, Spotify; en las narraciones indican que usan aplicaciones para realizar “búsquedas” o “investigar” algún tema. Entre los elementos “distractores” incluyen consolas de videojuegos y bocinas. Siempre están rodeados de objetos domésticos: mesas de comedor, sillones, sillas, televisores; elementos decorativos como plantas y flores; trastes de cocina y algunas veces comida, mientras que en la escuela sólo en dos casos de la secundaria en la Ciudad de México aparece el celular, pero ni en el dibujo ni en la narración es claro cuál es su uso. Hay diferencias con el trabajo en la escuela, en el que los dibujos están centrados en la figura del docente frente al pizarrón, los materiales cotidianos como pizarrón, libros, cuadernos, sacapuntas, uniformes, mochilas y lápices.

Una de las características más significativas que se presenta en los dibujos es la configuración del espacio dedicado a estudiar en el hogar. En contraste con el aula, un espacio necesariamente formateado para el estudio, con mobiliario, útiles, en casa es representado por una cama, celular, audífonos (Figura 1). En otros casos, el comedor se vuelve el espacio de estudio para hacer la tarea. Como plantearon Dussel y Páez Triviño (2022), la cama se volvió uno de los espacios centrales de la escolarización durante el confinamiento, particularmente en viviendas pequeñas o en donde el espacio doméstico tenía múltiples usos. La cama, además de lugar de descanso, lo es de estudio, conexión, entretenimiento y aislamiento. Esta superposición de usos, implica una “indiscriminación de tiempos-espacios” (p. 278), donde se diluyen las fronteras entre el trabajo escolar y la vida cotidiana.

Figura 1.

Dibujo sobre prácticas de estudio



Fuente: Elaborado por alumna de Escuela Secundaria Técnica, tercer año, CDMX

Si bien en la mayoría de los dibujos en casa aparecen indiferenciados los espacios de estudio, hay algunos dibujos (dos en secundaria y dos en primaria en la Ciudad de México) en los que se distinguen ambientes específicos y funcionales para estudiar. En la Figura 2, el estudiante presenta con detalle un espacio con mobiliario para estudiar, materiales organizados y separación de otros espacios y objetos como la cama y la televisión. Este dibujo da cuenta de una condición doméstica más estructurada, con espacios definidos para el trabajo escolar, algo que, como señalan Dussel y Páez Triviño (2022), no es la norma en contextos de mayor vulnerabilidad.

Figura 2.
Dibujo sobre prácticas de estudio



Fuente: Elaborado por alumna de 5º año de Primaria, CDMX, junio de 2022

Estos contrastes permiten observar cómo las condiciones materiales y espaciales también configuran experiencias desiguales del trabajo escolar en casa. Mientras algunos estudiantes durante la pan-

demia debieron y deben seguir compartiendo espacios o improvisar condiciones para la realización de sus tareas, otros cuentan con espacios más próximos a los escolares. Estas distintas configuraciones domésticas de los espacios y materialidades apuntan a la necesidad de repensar el trabajo escolar a partir de las condiciones en las que los estudiantes lo realizan y su interacción con las normas escolares y la organización de las formas de enseñanza.

En los dibujos recopilados hay otra diferencia interesante, probablemente debido a la zona geográfica, pero sobre todo -y esto valdrá la pena analizarlo con mayor detenimiento- a las formas de trabajo que guardan algún tipo de continuidad entre la escuela y la casa, al menos en lo que se refiere a la participación del medio ambiente, configurado tanto por los espacios y objetos, como por las personas. En el caso de una de las escuelas primarias multigrado de Tabasco, los 10 dibujos recopilados incluyen ya sea a la maestra, a los pares, o a la familia cuando se trata de los espacios domésticos (Figura 3). Esto contrasta con las escuelas de la Ciudad de México, en las que solamente en dos dibujos de alumnos de secundaria se incluyó a los docentes.

Figura 3.
Dibujos sobre prácticas de estudio



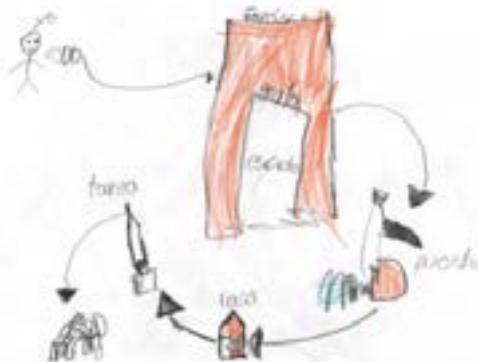


Fuente: Elaborados por alumnas y alumnos de Escuela Primaria, Tabasco, mayo de 2022

El acompañamiento activo y visible de la familia en los dibujos de esta primaria en Tabasco es expresión del trabajo por proyectos de la profesora Hilda; además, se trata de niveles y culturas escolares distintas, y es claro que las expectativas sobre la participación familiar recaen con mayor fuerza en el nivel primario, además en una zona geográfica comunitaria.

Un último dibujo que queremos presentar es el de un estudiante de tercero de primaria (Figura 4) que muestra la circulación de la tarea a través de distintos espacios y tiempos: entre la escuela, la casa y el puesto, una actividad económica, suponemos familiar, en donde se resuelve el trabajo escolar.

Figura 4.
Dibujo sobre prácticas de estudio



Fuente: Elaborado por un alumno de primaria, CDMX, junio de 2022

En este dibujo, la tarea no está solamente en el espacio escolar o doméstico, es un objeto nómada (Rayou, 2015), que transita entre espacios heterogéneos en sus propósitos y realidades. Es quizás una forma del trabajo escolar más fragmentado aun que en el espacio doméstico, pero que resulta funcional para el alumno, la familia y la escuela, reorganizando los límites entre los espacios público, económico y doméstico.

En esta sección mostramos que los medios digitales cobraron más relevancia como apoyo para la realización de las tareas en casa, que como recurso de uso cotidiano en las aulas. Esta domestización de los medios digitales es problemática en la medida en que no se trabaja en las escuelas. Los docentes señalaron permitirla y alentarla, porque para ellos también resulta un apoyo. Por ejemplo, manifestaron que Google Classroom les apoya en la organización de tareas y la comunicación de avisos generales, y sugieren YouTube a sus alumnas y alumnas para que sigan algunas explicaciones. En gran medida esto ocurre por la falta de dispositivos digitales y conectividad en las escuelas, pero también porque el uso de medios digitales en el nivel básico sigue comprendiéndose como un recurso o apoyo, opera por consigna de los programas de política educativa y poco o nada se trabaja sobre sus formas de uso, la manera en que porta saberes y produce una relación con el conocimiento que refuerza la idea del conocimiento como estable, exterior y predeterminado. Como afirmó Terigi (2020), la pandemia imprevisible trajo la brecha previsible en tres ámbitos de las

tecnologías digitales: acceso a internet y dispositivos digitales, uso orientado y formativo por parte de las familias, y el desarrollo de habilidades docentes en el uso de tecnologías digitales.

Conclusiones

En este texto analizamos algunas de las características del trabajo escolar en escuelas de educación básica en México a partir de una indagación realizada entre marzo y noviembre de 2022. Desde un enfoque sociomaterial, a partir de entrevistas a docentes y dibujos de estudiantes sobre sus prácticas de estudio exploramos el trabajo de enseñanza, el uso de tecnologías y las condiciones materiales y afectivas que marcaron el regreso a la presencialidad. Los hallazgos mostraron un énfasis en el retorno a los conocimientos básicos (lectura, escritura y cálculo), como respuesta a los “rezagos” detectados por los y las docentes. La necesidad de esta recuperación se dio por y en medio de una profunda desigualdad que incidió en la falta de recursos, en las disposiciones al trabajo escolar por parte de los estudiantes, en la voluntad (y demanda u obligación en algunos casos) de priorizar su bienestar, y en un debilitamiento de la dimensión más académica del trabajo escolar.

Identificamos particularmente una ambivalencia entre la presión hacia los y las docentes por recuperar aprendizajes, al mismo tiempo que una demanda de “menor exigencia” y mayor contingencia afectiva. Los y las docentes desplegaron tanto formas de trabajo individuales y grupales para atender a la recuperación de lo básico, como estrategias para ocuparse de las emergencias afectivas y compensar las desigualdades.

Los medios digitales, lejos de consolidarse como parte de la infraestructura escolar, no se convirtieron en elementos centrales del aula y la escuela en la postpandemia, pero sí operan en los espacios domésticos como recursos para hacer la tarea. La digitalización escolar anunciada vio sus límites muy pronto, y reveló tensiones profundas en lo que se le demanda a la escuela y lo que está en condiciones de ofrecer. Así, destacamos que tanto la perspectiva asumida en la investigación como los hallazgos, dan cuenta de que las escuelas y sus actores elaboran respuestas locales ante las tensiones

y dificultades que se confrontan con los riesgos de una mayor segmentación como consecuencia del debilitamiento de la dimensión académica del trabajo con el conocimiento, y la mínima explotación de otras formas de hacer. Aunado a esto, se pierde la posibilidad de revisar el papel de las escuelas y cómo podrían orientar su actuación de manera colectiva.

Reconocer y trabajar pedagógicamente estas tensiones es necesario para imaginar y proponer formas de trabajo escolar más justas que potencien la formación, más que quedarse lamentando lo que no se hizo, se perdió, pero sin profundizar en qué pasó. En la siguiente cita de Walter Benjamin, probablemente el más destacado analista de la cultura en el siglo XX, encontramos varias claves para pensar en la escuela, en lo que sí puede hacer. Hablando de las ciudades, Benjamin destaca la pluralidad que se esconde tras lo similar, y la importancia de las fronteras en ese mapeo de los sentidos que construimos sobre el espacio que habitamos:

La ciudad sólo es homogénea en apariencia. Algunos nombres suenan distintos en distintos distritos. En ningún lugar -salvo que escape en sueños-, puede accederse a la frontera de experimentar en forma más original que en las ciudades. Conocer estos límites o estas fronteras significa comprender a las líneas que, corriendo a lo largo de los buses de las vías, o en los espacios privados, dentro de los parques, o a lo largo del río, funcionan como límites. Significa conocer esos confines junto a los enclaves de los distintos distritos. Como enclaves, los límites se extienden a lo largo de calles. Un nuevo distrito empieza con un paso hacia el vacío, como si uno hubiera, inesperadamente, dado un paso en una escalera. (Benjamín, 1999, p. 88)

Proponemos reemplazar “ciudad” por “escuela”, que es un espacio público y político parecido -aunque no idéntico- a la ciudad. En la escuela y en la ciudad conviven extraños que tienen que interactuar conforme a ciertas reglas de civilidad o ciudadanía; es claro que en la escuela hay un propósito fuerte y específico que los une: la edu-

cación. Es interesante señalar que la homogeneidad de la escuela-ciudad es sólo tal en apariencia. Si uno mira la ciudad, tiene edificios, calles, es todo plano. Pero Benjamin dice que sin embargo, hasta los nombres suenan distintos si uno se mueve de un barrio a otro; así es con la escuela y las prácticas que ahí se desarrollan. Los límites –y esto es muy claro en las ciudades modernas- no son necesariamente los que están escritos (uno sabe que hay ciertas calles más allá de las cuales no hay que ir, incluso que hay ciertas horas no permitidas: estamos nuevamente en el terreno de la relación entre la norma –el límite prescripto- y la práctica –que desdibuja o reorganiza esos límites-). De manera análoga, en la escuela se advierten límites que no provienen sólo desde lo establecido formalmente, sino de prácticas institucionales o docentes. Pensemos, por ejemplo, en la exigencia de entregar “evidencias de aprendizaje” o en las estrategias pedagógicas que buscan garantizar que el estudiante pueda leer o dominar un saber considerado básico en el nivel educativo en que se encuentra para enlazarlo al siguiente día con un conocimiento nuevo.

Benjamin también dice que la ciudad tiene que ver con experimentar estos límites, con darse cuenta de lo que hay de general, de ley. Habla también, en un sentido, de este “peligro” que significa convivir con otros (el vacío, el abismo), pero también de la aventura que eso implica. La cultura es, para Benjamin, ese entrecruzamiento de experiencias, aventuras, fantasmas, que tienen una materialidad muy concreta en el recorrido de los barrios y sobre todo en la experiencia de los límites, los confines, los enclaves. Hay un aspecto “territorial” y material de la cultura que es muy sugerente para pensar la vida escolar, que nos sugiere otras preguntas: ¿es posible otra realidad escolar pese a la emergencia que vivimos? ¿Cómo se modifican las prácticas culturales desde la escuela tras una emergencia sanitaria? Quizás, como en la ciudad de Benjamin, la escuela transpandemia deba aprender a caminar por sus límites para hacerse mundo y abrirlo a los nuevos.

Notas

¹ Perla Zelmanovich entiende a la transpandemia como un “precipitado sincrónico de la triple temporalidad -pre, durante y pospandemia-” (Zelmanovich, 2023, p. 267). El abordaje diacrónico y sincrónico de la transpandemia no niega a la pandemia el carácter de acontecimiento que trastocó muchas dimensiones de la vida social y de la subjetividad, pero evita encerrarla en la definición de una excepción o anomalía ni negar su inscripción en dinámicas previas o ser negligentes respecto a sus ecos en nuestro presente. Es una perspectiva fructífera para pensar el fenómeno en que se centra este artículo.

² Aprende en Casa fue definida como una “estrategia nacional de aprendizaje a distancia vigente de 2020 a 2023, que tuvo el objetivo de brindar el servicio de educación básica a través de televisión, internet, radio y Libros de Texto Gratuitos a niñas, niños y adolescentes para garantizar su derecho a la educación en contextos de emergencia” (SEP, 2023).

Referencias

Arfuch, L. (2018). La vida narrada. Memoria, subjetividad y política. Eduvim.

Banco Mundial. (2021). The state of the global education crisis: A path to recovery. UNESCO; UNICEF; Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>

Barrère, A. (2003). Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire? Presses Universitaires de Rennes.

Barrère, A., & C. Nous (2021). École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière. Éducation et sociétés, 45(1), 161-176.

Benjamin, W. (1999). The Arcades Project. Harvard University Press.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Pedagogía y Saberes, 15, 1-22. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>

Chartier, A.M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa, 26(2), 157-168. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. Nueva Sociedad, 293, mayo-junio. <https://nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>

Dussel, I. & Páez Triviño, Y. (2022). Los espacios escolares transformados: Narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. Korpus 21. Revista de Historia y Ciencias Sociales. 2(5), 275-292. <https://korpus21.cmq.edu.mx/index.php/ohtli/article/view/111>

Dussel, I. & Civera, A. (2024). (Coord.). La investigación educativa durante la pandemia. Reflexiones desde el terreno. Bonilla Artigas Editores.

Gourlay, L. (2015). 'Student engagement' and the tyranny of participation. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 402–411. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020784>

Gourlay, L., Lanclos, D.M. & Oliver, M. (2015), *Sociomaterial Texts, Spaces and Devices*. *Higher Education Quarterly*, 69(3) 263-278. <https://doi.org/10.1111/hequ.12075>

Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.

Lozano Ascencio, F., Valdivia López, M. & Mendoza González, M. Á. (Eds.). (2023). *Pandemia y desigualdades sociales y económicas en México*. Coordinación de Humanidades, UNAM; CRIM, UNAM.

Luthra, P. (2020). Una oportunidad para reinventar la escuela. *El correo de la UNESCO*. julio-septiembre, 15-17. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373870_spa

Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Presses Universitaires de France.

Mitchell, C. (2011). *Doing visual research*. Sage.

Moss, J. (2008). Visual methods and policy research. En P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp.59-73). Routledge.

Netter, J. (2015). La circulation des cartables. Entre école et familles, l'étape de l'étude. En P. Rayou (Dir.). *Aux frontières de l'école: Institutions, acteurs et objets* (pp. 215-236). Presses Universitaires de Vincennes.

Netter, J. (2023). Ouverture de l'école et inégalités. *Constats et perspectives. Éducation et Sociétés*, 50(2), 17-31. DOI: 10.3917/es.050.0017

Rayou, P. (Dir.). (2015). *Aux frontières de l'école: Institutions, acteurs et objets*. Presses Universitaires de Vincennes.

Schatzki, T. (2001). Introduction: Practice Theory. En T. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory*. (pp. 1-13). Routledge.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). Aprende en casa. Repositorio multimedia. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71.

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM. Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*, 11, 1-12. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/203/2031709008/2031709008.pdf>

Terigi, F. (2023). La pandemia por covid-19 como objeto de enseñanza en la escuela secundaria. En D. López (Comp.), *Covid se enseña. El acontecimiento covid como asunto de enseñanza en la escuela secundaria*. (pp. 21-34). Ediciones UNGS.

Tonucci, F. (2020, 11 de abril). No perdamos este tiempo precioso dando deberes. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-%20tiempo-precioso-dando-deberes.html>

World Bank: Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de covid-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. World Bank. <https://>

openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276

Zelmanovich, P. (2023). Hacer andar las experiencias educativas. En Y. Molina & P. Zelmanovich (Coords.), Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes (pp. 267-269). Lugar Editorial.

ISSN: 2362-3349

Trujillo Reyes et al. (2026). Trabajo escolar en la postpandemia. Desigualdades y retorno a lo básico.
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.
1(21).

Recibido: 27 de mayo de 2025
Aprobado: 6 de octubre de 2025
Publicado: 1 de enero de 2026

Facultad de Humanidades y Artes - UNR