

## Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades



## Escolarização e pandemia: alterações, continuidades, desigualdades

## Schooling and pandemic: disturbances, continuities, inequalities

Terigi, Flavia

Flavia Terigi

fterigi@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento /  
Universidad de Buenos Aires, Argentina

**REVCOM. Revista científica de la red de carreras de  
Comunicación Social**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 2451-7836

Periodicidad: Bianaual

núm. 11, 2020

redcom.revcom@gmail.com

Recepción: 26 Noviembre 2020

Aprobación: 30 Noviembre 2020

URL: [http://portal.amelica.org/ameli/  
jatsRepo/203/2031709008/index.html](http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/203/2031709008/index.html)

DOI: <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

**Resumen:** El propósito del trabajo es analizar las alteraciones que han tenido lugar en el proceso de escolarización en el marco de la pandemia producida por el COVID y señalar, al compás del análisis, algunos fenómenos emergentes que requieren atención por parte de la investigación. Tras una caracterización conceptual de la escolarización como proceso histórico específico, se ofrece un análisis de los supuestos pedagógicos de la escolarización, seguido de un análisis de los modos en que se han visto alterados en el contexto de la pandemia. El trabajo se detiene luego en el problema del agravamiento de las desigualdades, como consecuencia de brechas previas en el acceso y el uso de conectividad y dispositivos, y en las tensiones entre derecho y mercado que se generan a partir de la imbricación creciente entre educación y plataformas.

**Palabras clave:** Escolarización , pandemia , enseñanza en la virtualidad , desigualdades.

**Resumo:** O objetivo do trabalho é analisar as alterações ocorridas no processo de escolarização no quadro da pandemia produzida pelo COVID e apontar, juntamente com a análise, alguns fenómenos emergentes que requerem atenção da pesquisadores. Após uma caracterização conceitual da escolarização como um processo histórico específico, é feita uma análise dos pressupostos pedagógicos da escolarização, seguida de uma análise das formas como foram alterados no contexto da pandemia. O trabalho se detém então no problema do agravamento das desigualdades, como consequência das lacunas anteriores no acesso e uso de conectividade e dispositivos, e nas tensões entre o direito e o mercado que são geradas a partir da crescente sobreposição entre educação e plataformas.

**Palavras-chave:** Escolarização , pandemia , ensino na virtualidade , desigualdades.

**Abstract:** The purpose of the paper is to analyze the alterations that have taken place in the schooling process in the framework of the pandemic produced by COVID and to point out, along with the analysis, some emerging phenomena that require attention from researchers. After a conceptual characterization

of schooling as a specific historical process, an analysis of the pedagogical assumptions of schooling is offered, followed by an analysis of the ways in which they have been altered in the context of the pandemic. The work then stops on the problem of the worsening of inequalities, as a consequence of previous gaps in access and use of connectivity and devices, and on the tensions between rights and the market that are generated from the growing overlap between education and platforms.

**Keywords:** Schooling , pandemic , teaching in virtuality , inequalities.

## UN AÑO EXTRAORDINARIO EN LA HISTORIA DE LA ESCOLARIZACIÓN

Cuando finalice, 2020 habrá sido un año extraordinario en la historia de la escolarización. Como elemento central de las políticas de contención de la propagación del virus SARS- CoV2, los gobiernos de los más diversos países determinaron la suspensión del dictado de clases presenciales en todas las instituciones escolares, lo que produjo una desescalada inédita en la concurrencia a las escuelas. Se generaron distintas iniciativas para dar continuidad de las actividades de enseñanza (SEIE, 2020b); en Argentina, por ejemplo, se desarrolló una solución multiplataforma (sitio *web*, programación en la TV y Radio públicas y cuadernillos impresos) con contenidos educativos para todos los niveles (UNICEF, 2020). Desde luego, los efectos de la pandemia no son solo educativos; las transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas y técnicas ligadas a la pandemia ocuparán sin dudas la agenda de las Ciencias Sociales en los próximos años.

Podría ser también un año de transformación en la agenda de investigación en el campo de la Comunicación/ Educación. Donde la barra anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado, donde se abre un campo de interrogación para contribuir a la comprensión de nuevos fenómenos, este artículo propone, retomando una de las metáforas que planteara Da Porta (2018), una entrada que lleva en las alforjas ciertas tradiciones de uno de los campos: el campo pedagógico. El propósito del trabajo es analizar las alteraciones que han tenido lugar en el proceso de escolarización y señalar, al compás del análisis, fenómenos emergentes que requieren la atención de investigadores en el campo de la Comunicación/ Educación, en especial si comparten la preocupación por las condiciones de inequidad e injusticia en nuestra región.

Habría sido, decíamos, un año extraordinario en la historia de la escolarización. Las escuelas del planeta entero cerraron, como parte de las medidas de aislamiento dispuestas por los gobiernos para contener una pandemia generada por un virus que no tiene remedio específico y para el que durante todo el 2020 no se ha contado con vacunas; estas se encuentran en desarrollo, y pasará un tiempo hasta que estén disponibles en la escala que se requiere para la contención universal de la enfermedad. En su momento, Chendo retomó cifras de la UNESCO de alrededor del 7 de mayo de 2020 (las cifras cambiaron semana a semana, a medida que nuevos países cerraban escuelas y otros países las reabrían): más de mil quinientos millones de estudiantes y más de sesenta millones de docentes en 138 países, impedidos de asistir a las escuelas y desplazados hacia la virtualidad (Chendo, 2020). Ha sido una situación inédita en la historia mundial de la escolarización.

Con cierta frecuencia, educación y escolarización se utilizan como sinónimos. Esto sucede en el lenguaje cotidiano (por ejemplo, cuando el reclamo por “más y mejor educación” expresa un reclamo por “más y mejores escuelas”) y, a veces, también en el lenguaje especializado (por ejemplo, cuando se describe el nivel educativo de la población de un país mediante el dato sobre el promedio de sus años de escolarización). Ciertos debates públicos procuran diferenciarlas, generalmente a favor de una concepción más amplia de la educación que abarca diversas experiencias educativas no escolares o extraescolares. Aquí se sostiene que el concepto escolarización es específico:

...“hace referencia a una práctica educativa institucionalizada surgida en la cultura occidental, producto de una determinada combinación y construcción de sujetos, tecnologías, recursos (humanos, temporales, espaciales, materiales, etc.), saberes, materialidades, intenciones y efectos. Según esta perspectiva, la escuela es una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado —el Occidente europeo entre los siglos XVI a XIX—, que se expandió en muy poco tiempo —de finales del siglo XIX a principios del XX— por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo.” (Pineau, 2017, s/p).

En el campo pedagógico, la diferenciación entre educación y escolarización es central, pues se sostiene que la “forma escolar” es una construcción histórica específica y contingente y que la obligación de concurrir a la escuela para educarse también lo es. Vincent, Lahire y Thin (2001) proponen la categoría “forma escolar” para señalar la radical novedad que supone la escuela, en debate con la historiografía de la educación continuista que describe una especie de crecimiento natural de la escuela desde la antigüedad hasta nuestros días y que subestima la novedad radical representada por las escuelas urbanas desarrolladas a fines del siglo XVIII y extendidas después por las políticas de los estados nacionales. Las escuelas “de un nuevo tipo” (Vincent, Lahire y Thin, 2001:13) se relacionan con la instauración de un nuevo orden urbano: colocar a todos los niños en escuelas aparece como un vasto emprendimiento de orden público, con el objeto de obtener una nueva forma de sujeción.

Hace tiempo se ha señalado que los procesos educativos escolares están siendo interpelados no sólo por la enorme cantidad de contenidos disponibles dislocados y diseminados, sino también por los modos en que se transmite, se legitima y se produce el conocimiento (Da Porta, 2018). Sin embargo, la pandemia, con su cierre de las escuelas y su reapertura parcial y condicionada, ha planteado un escenario impensado; no parece que se hayan acelerado procesos que habrían tomado la misma forma con otro ritmo (como la transición hacia formas híbridas de educación o hacia la paulatina desescolarización de las sociedades), sino que, al menos por un tiempo, el vínculo con la escuela, que sigue siendo indispensable a escala de las poblaciones, se ha hecho más dependiente de la disposición de dispositivos tecnológicos y de la conectividad a Internet de lo que habíamos sido capaces de imaginar.

## SUPUESTOS PEDAGÓGICOS DE LA ESCOLARIZACIÓN

En lo que se refiere al impacto y los efectos de las tecnicidades en la educación escolar, no estamos en una situación de mera incorporación de tecnologías y dispositivos a un proceso que sería posible sin ellos, sino en una enteramente novedosa en la que las tecnicidades, constitutivas de las culturas contemporáneas, atraviesan, constituyen y desafían las prácticas escolares. Tal como lo hiciera Da Porta (2018) a propósito de la Comunicación, me propongo recuperar algunas categorías teóricas del campo de la Pedagogía que pueden operar como herramientas para comprender este nuevo escenario. La pregunta por cuánto se alteran los procesos educativos atravesados por las tecnicidades requiere un nuevo abordaje en este contexto.

¿En qué consiste la escolarización? Las escuelas “de carne y hueso” son diversas pero toda institución escolar tiene ciertos rasgos que podemos reconocer. Para que la especificidad de la escolarización pueda comprenderse, es necesario pasar revista a los supuestos pedagógicos en los que se apoya la forma escolar de educar. Sin pretensiones de exhaustividad, describiremos cinco supuestos que, cuando se desbaratan, nos empujan fuera de los límites de la forma escolar.

Un primer supuesto es la presencialidad. La manera que resultó más eficiente para poner al alcance de todos (el “todos” es, en educación escolar, una categoría central) unos saberes que históricamente habían circulado de una manera muy restringida, fue agrupar a esos todos en grupos que se pusieron cada uno al comando de uno, el docente, para que ese uno transmitiera una parte de todo el saber. La universalización de la estrategia se alcanzó promediando el siglo XX; en 1968, Jackson señalaba: “La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí” (Jackson, 1991: 43). Si la concurrencia se rompe, si alguna de las dos partes

no se hace presente, si no se concreta la presencialidad, se desbarata la enseñanza. Es claro que bajo ciertas condiciones tecnológicas podemos romper con cierto éxito con el supuesto de presencialidad, para cierto tipo de aprendizajes. Pero la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y el saber pedagógico no está preparado para su imposibilidad absoluta.

Un segundo supuesto es el de simultaneidad, por el cual, agrupados de cierto modo quienes deben aprender, la enseñanza es la misma para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden los mismos contenidos aproximadamente al mismo tiempo. Formas radiales de comunicación, tomadas de las prácticas pastorales, son características de la escolaridad debido precisamente a esta forma de agrupar las poblaciones. Secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, producirán que, al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado los mismos aprendizajes. A esto se refiere el concepto “aprendizaje monocrónico” (Terigi, 2010). Cuando un sujeto se desfasa demasiado respecto de la monocronía prevista, la respuesta generalizada del sistema ha sido que repita, que recurra, para que logre esos aprendizajes con otro grupo, en otro tiempo. Se puede desfasar alguno, se puede adelantar otro, pero el grueso del grupo ha de llevar un cierto ritmo de aprendizaje.

Un tercer supuesto es el de gradualidad. La expresión “grado” es relativa al modo de conformación de la escuela -en primer término, de la escuela primaria- como una institución en la que los aprendizajes esperados están ordenados en etapas o grados de instrucción delimitados. Cada etapa puede recibir distintas denominaciones según los países, como “serie” en Brasil, “curso” en España y “grado” en Argentina. Los agrupamientos en los que se organiza el “todos” son monogrado: corresponden a un grado o etapa de la instrucción, ya sea que se trate de un grado de la escuela primaria o de un nivel de una materia universitaria en un sistema de correlatividades. El aula monogrado es el aula en la cual un maestrx o un profesor o profesora tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de alumnxs que cursan un mismo grado de su escolaridad y que va a ser el mismo de principio a fin del período lectivo del que se trate (un semestre, un año escolar, un cuatrimestre, etc.). Como consecuencia de esta gradualidad que ya tiene muchas décadas de consolidación, el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías de aprendizaje que puede manejar de maneras más o menos satisfactorias, porque está preparado para promover por defecto una cronología, correspondiente al grado del que se trate.

Un cuarto supuesto es la organización de un cierto cronosistema: un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de los ciclos lectivos, de las jornadas escolares, de la hora, módulo o bloque escolar. Este sistema de ordenamiento del tiempo estructura nuestros saberes sobre la enseñanza, nuestra definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje, obviamente los ritmos de evaluación. Mucho de este cronosistema se encuentra en cuestión desde hace tiempo; por ejemplo, la jornada escolar se divide en unidades de tiempo similares cuando, dependiendo de la asignatura, los contenidos se prestan más o se prestan menos para ciertas duraciones de la hora de clase, del módulo o del bloque. Sin embargo, la decisión organizacional es una decisión de homogeneidad; esto tiene consecuencias respecto de la enseñanza que se puede desarrollar.

Un último supuesto que analizaremos es la descontextualización de los saberes. Las instituciones escolares se universalizaron precisamente cuando se decidió que ciertos aprendizajes que históricamente estaban reservados para unos grupos muy acotados de la población tenían que ser accesibles para todos. La decisión pedagógica que dio respuesta posible a que todos aprendieran esos saberes tuvo que ver con descontextualizarlos. La escuela es un contexto específico de aprendizaje, distinto de otros en los que también aprendemos, que se ha consolidado a lo largo de muchísimas décadas y ha adquirido cierta regularidad y estabilidad en la organización del trabajo educativo. En las instituciones escolares se enseñan contenidos que responden a saberes producidos fuera de ellas y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como lo hace fuera de ellas. Cuando, por ejemplo, en la enseñanza de ciencias se hace el esfuerzo por llevar a los alumnxs al laboratorio, se intenta restituir algo del contexto de producción del saber científico, pero se

sabe que ése no es el contexto de producción del saber científico. Cuando en la escuela técnica se desarrollan talleres, el objetivo es acercar el saber técnico a su modo de utilización; y sin embargo siempre hay un hiato entre el taller y el uso real del saber, y por eso las prácticas profesionalizantes buscan poner a los estudiantes en un marco de solución de problemas técnicos “reales”, que significa “en los contextos en que esos problemas se presentan en realidad”.

## SUPUESTOS ALTERADOS

¿Qué sucede con estos supuestos en el contexto del aislamiento y el distanciamiento? ¿Qué se conserva y qué no se sostiene? Se identifica sin dificultad que el primer supuesto alterado es la presencialidad, a partir de las normas que determinaron la imposibilidad de concurrir a las escuelas, o que habilitaron luego retornos segmentados. Esta imposibilidad planteó el problema de cómo sostener la enseñanza sin copresencia de quienes enseñan y quienes aprenden. Al comienzo del proceso, las instituciones educativas (incluyendo las universidades) se lanzaron a minimizar la pérdida de clases, tratando de reproducir las formas de enseñanza conocidas. Eso tiene su lógica: las respuestas de los sistemas educativos en esta crisis no pueden ser muy distintas de los recursos conceptuales con los que cuentan y, en un primer momento, pareció que ofrecer sucedáneos de la clase presencial sería el mejor modo de contener la situación. Pero lo que parecía inicialmente una interrupción breve se ha prolongado y las respuestas a la no presencialidad ya no consisten en aquellos sucedáneos. Ocurren distintas cosas y, aunque todavía no se dispone de un relevamiento lo suficientemente exhaustivo y actualizado, hay numerosos indicios de una enorme variedad de respuestas que será necesario tipificar.

El proceso no se desarrolla sin obstáculos. En la fase inicial de la pandemia, se han verificado resistencias a la educación en línea. Alcántara Santuario (2020) reúne distintos ejemplos de cómo los estudiantes de la educación superior se han movilizado para resistir la transición digital; menciona, por caso, que en el Reino Unido más de 200.000 estudiantes firmaron una petición exigiendo reembolsos de sus pagos de matrícula, señalando que la instrucción por *internet* no era por lo que habían pagado.

La alteración de la presencialidad arrastra consecuencias hacia los otros supuestos, precisamente porque la forma escolar es una combinación determinada de condiciones, y no un mero agregado. Pensemos, por ejemplo, en cómo se afecta la simultaneidad, aquella idea básica: lo mismo, con todos, al mismo tiempo. Por cierto, este poderoso organizador didáctico también se ve dificultado en la presencialidad, debido a las asincronías en los aprendizajes. Pero, en la situación actual, se suman a tales asincronías la conexión intermitente, o la desconexión lisa y llana, así como la dificultad que se plantea en estas condiciones tecnológicas para generar con treinta alumnos por medios sincrónicos lo que en el aula parecería que se realiza con mayor facilidad, como, por ejemplo, el seguimiento de procesos individuales, o el percatarse de las dificultades que presenta un concepto, una actividad o un recurso.

Está alterado el cronosistema, el sistema organizador del tiempo. Si se pretendiera organizar la actividad escolar en los hogares siguiendo el horario, proponiendo -por ejemplo- una actividad por cada materia del día, la organización familiar no resistiría. En distintos países, el ciclo lectivo se ha redefinido; en el nuestro, sabemos que el ciclo escolar 2020 terminará en 2021, y que se deberá conformar una continuidad temporal que incluya varios meses del año próximo para tratar de resolver la profunda alteración del cronosistema que ha supuesto el aislamiento.

La gradualidad se ha complicado también. Tras tantos meses de no concurrencia a las instituciones escolares, las asincronías de los aprendizajes hacen muy difícil sostener la idea de que un mismo grupo está en el mismo grado (recuérdese en qué sentido decimos “grado” cuando hablamos de escolarización); pero, además, se ha visto alterado el stock de contenidos que constituyen ese grado. Se plantean interrogantes sobre lo que habrá que tener en cuenta en el futuro a propósito de la secuenciación vertical de los campos de

conocimientos, a lo largo del recorrido en un nivel o en un plan de estudios, para trabajar con los efectos de los asuntos que no se trataron con todos, y de los que no trabajaron algunos.

Incluso el supuesto de descontextualización se ha visto afectado. La noción de contexto de aprendizaje no se plantea aquí en términos de una relación contenedor/ contenido, como si el aprendizaje pudiera definirse con independencia del contexto en que se realiza y, al hablar del contexto escolar, o de la virtualidad, sólo nos quedara por ver cómo cada uno de estos contextos influye sobre el aprendizaje. En la perspectiva que sostenemos, el contexto es productivo, es decir, generador de formas específicas de aprendizaje (Terigi, 2020). Retomamos la metáfora que propone Chendo (2020) quien, en el contexto de la pandemia, ha definido a alumnos y docentes como migrantes en la migración global más formidable de Occidente, realizada en tiempo récord: “más de 1560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo” (Chendo, 2020, s/p). Ese sitio, propone Chendo, es la virtualidad; aquí proponemos que alumnxs y docentes no se encuentran en la virtualidad sino en los hogares, que la conexión con lo escolar se ha vuelto en buena medida dependiente de la conectividad, y preferimos hablar de educación comandada por la escuela y concretada en el hogar, con la mayor o menor colaboración, cuando corresponde, de lxs adultxs responsables de la crianza de lxs alumnxs. El contexto escolar permite ciertas prácticas que no son posibles en el contexto de aprendizaje en el hogar comandado por la escuela. Es necesario analizar las posibilidades y los límites técnicos que el entorno y las tecnologías le plantean a las decisiones pedagógicas, para entender las dinámicas de la educación en la virtualidad. Al mismo tiempo, las exigencias de la virtualidad forzada han llevado a maestros y profesores a buscar recursos que estuviesen digitalizados... en estas condiciones, se presenta el riesgo de sustituir un objeto de la cultura por una fabricación cualquiera, solo porque está disponible en la *web*.

#### “UNA PANDEMIA IMPREVISIBLE HA TRAÍDO LA BRECHA PREVISIBLE”

Así tituló Fernández Enguita (2020), sociólogo de la educación español, una publicación de marzo de 2020 en su blog “Cuaderno de campo”. El título nos parece apropiado para el análisis que se propone en este apartado: como Fernández Enguita, afirmamos que las grandes diferencias que se señalan hoy son la explosión de las diferencias de ayer. Según la reseña de Zubillaga y Gortazar (2020) de la caracterización que realiza Fernández Enguita, la repentina migración de la actividad docente del modelo presencial a la mediación por tecnologías ha puesto de manifiesto la existencia de tres brechas en relación con las tecnologías: una de acceso, referida a tener o no tener conectividad y dispositivos tecnológicos; otra de uso, referida al tiempo de conectividad y uso de los dispositivos y a la calidad del uso; y la brecha escolar, referida a las habilidades de lxs docentes, la disponibilidad de recursos y la adecuación de plataformas *on line* de apoyo a la enseñanza.

Fernández Enguita considera que la primera brecha ha sido sobreestimada en su importancia; fundamenta este aserto en datos de España, según los cuales “los *have-nots*, los sin acceso, son una cantidad menor” (Fernández Enguita, 2020, s/n). ¿Qué puede decirse de esta situación en Argentina? Según un estudio con representación nacional y regional realizado por UNICEF al inicio del ASPO, el 18% de los/as adolescentes de 13 a 17 años declaraba no tener acceso a *internet*, mientras que el 37% no contaba con *tablet*, *notebook* o PC (UNICEF, 2020). Utilizando como insumo los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares, Módulo Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación publicada por el INDEC en 2016, 2017 y 2018, Moyano (2020) señala que el 63% de los hogares urbanos argentinos dispone de al menos una computadora y un 80% tiene conexión a *internet*; advierte también que los dos indicadores presentan un alto grado de heterogeneidad interregional (también intrarregional, diferencia en la que no profundizaremos). La región patagónica (71.1%), Cuyo (64.6%) y el Área Metropolitana de Buenos Aires (64.1%) registran las mayores tasas de penetración de computadoras; mientras que el noreste (57.9%) y el noroeste (58.5%) se ubican por debajo de la media nacional. Estos datos indican que, en el caso de nuestro país, la brecha de acceso es significativa, más aún si tenemos en cuenta, a propósito de los análisis de Moyano,

que los datos de la EPH se relevan en aglomerados urbanos y que la conectividad está menos extendida en las zonas rurales.

En relación con la brecha de uso, Fernández Enguita señala que a comienzos del siglo las encuestas de acceso a los dispositivos y a la red comenzaron a indicar que los alumnos de familias de menos recursos económicos pasaban más tiempo ante los dispositivos y en la red que sus compañeros de clase media y alta. “Tras la primera sorpresa, pronto se supo la explicación: las familias más acomodadas y educadas tienen una oferta más amplia de actividad y de ocio para sus hijos y son más capaces de entender, controlar y orientar lo que hacen estos ante las pantallas. Se comenzó a hablar entonces de *la brecha de segundo orden, en el uso*, entre un uso más variado, selectivo y formativo y otro más indiferenciado, consuntivo, pasivo” (Fernández Enguita, 2020, s/n, cursivas en el texto fuente). Si este análisis fuera extensible a Argentina, las brechas de segundo orden -las de tiempo y calidad de uso- serían isomórficas con las diferencias en el clima educativo de los hogares. Precisamente, según Moyano, uno de los factores clave para comprender las condiciones de acceso y uso de las tecnologías en Argentina es el clima educativo del hogar. “La probabilidad de acceso y uso pleno de TIC” [definido como disponer de computadora e *internet* en el hogar y además utilizar computadora, *internet* y telefonía celular] “para quien pertenece a un hogar cuyo capital educativo se ubica en la categoría «superior» o «universitario completo», es 3 veces mayor que la probabilidad de alguien que pertenece a una familia de perfil educativo «medio» o «Secundario Completo»; 6 veces superior que la de una persona de un hogar con capital educativo «medio bajo» o con preponderancia de personas adultas que no terminaron el colegio secundario; y 8 veces superior a quienes residen en hogares entre cuyos integrantes adultos predomina el nivel educativo «primario»” (Moyano, 2020: 8). Mayor acceso a *internet* y a dispositivos y, posiblemente, una intervención parental hacia usos más orientados de las tecnologías configurarían la brecha de segundo orden: en convergencia con el análisis de Fernández Enguita, Moyano afirma que el nivel educativo alcanzado por las personas adultas del grupo familiar opera estructuralmente sobre la dinámica de uso de las tecnologías, en una situación en la que el vínculo restringido con las tecnologías (no acceder o no utilizarlas) se acentúa si el perfil educacional de los adultos decrece.

Agreguemos que las brechas de segundo orden tienen una relación reconocible con las de primer orden. Qué usos se puedan hacer de las tecnologías y, sobre todo, cuán pertinentes sean esos usos para tareas educativas, depende de la calidad de los dispositivos y la conectividad. Moyano describe un contexto de fuerte crecimiento de la población internauta, en el cual el teléfono celular se afirmó como el dispositivo más utilizado (84%); mientras que el porcentaje de usuarios de computadora registró un decrecimiento histórico de 31 puntos porcentuales. Como podía preverse, la *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica* (SEIE, 2020a) realizada por el Ministerio de Educación de Argentina entre mayo y agosto de 2020 encontró que el teléfono celular fue la vía de comunicación más utilizada para los intercambios entre docentes, estudiantes y familias, en todos los niveles de enseñanza, territorios y sectores sociales; también encontró que el 53% de los hogares no cuenta con una computadora liberada para uso educativo. Los teléfonos celulares han sido el vehículo principal de extensión de la conectividad y de sostenimiento de la continuidad pedagógica, pero es necesario señalar que se trata de dispositivos limitados para visualizar contenidos durante mucho tiempo (por ejemplo, para leer un texto, para analizar una base de datos) o para escribir algo más que textos breves, y que tienen problemas de almacenamiento que solo pueden resolverse mediante conectividad fluida a sitios de almacenamiento en la *web*.

Aun sin entrar en el análisis de la tercera brecha, podemos afirmar que la *educación en los hogares* a la que nos ha empujado la pandemia se realiza en condiciones de desigualdad en el acceso y uso de las tecnologías, que propician desigualdades educativas. Es razonable proponer que, cuando podamos trazarlo, el mapa de la exclusión escolar en 2020 se superpondrá bastante con el mapa de la desigualdad en el acceso a *internet* y en la disponibilidad de dispositivos.

## EDUCACIÓN Y PLATAFORMAS

Un aspecto de la situación educativa en la pandemia que requiere atención es la creciente imbricación entre educación escolar y plataformas. Para enfrentar las consecuencias del confinamiento en los hogares, la UNESCO propuso una Coalición Mundial para la Educación COVID-19, que debería generar opciones de aprendizaje abiertas, flexibles y a distancia. Gigantes tecnológicos han manifestado su apoyo a la iniciativa, lo que abre un conjunto de interrogantes debido a que, en lo que Srnicek denomina capitalismo de plataformas, “los datos son la materia prima que debe ser extraída, y las actividades de los usuarios, la fuente natural de esta materia prima” (Srnicek, 2018: 42).

En las plataformas, la conectividad es un valor cuantificable y los datos de los usuarios se utilizan para influir en el tráfico y monetizar flujos de información. Ahora bien, en la pandemia, la migración forzada de la que habla Chendo ha empujado a la actividad en las plataformas a numerosos docentes y estudiantes que, hasta ese momento, no participaban o lo hacían de manera acotada. La actividad en la *web* previa a la pandemia de -digamos- un alumno de primer grado de primaria, cuando existía, probablemente se limitaba a los juegos, las películas y, en general, el esparcimiento (Moyano, 2020). El desarrollo de la actividad escolar por medio de plataformas modificó esta situación... para todxs lxs que cuentan con conectividad, que ha sido una condición indispensable para mantener la vinculación con la escuela.

El recordatorio de que los datos son la materia prima debería sugerir algunas precauciones en relación con las afirmaciones según las cuales, tras décadas de políticas estatales bajo una concepción *top-down*, el repliegue de la presencialidad y la proliferación de iniciativas de educación mediada por plataformas abrirían una etapa de autonomía de las escuelas y producción pedagógica en redes colaborativas de docentes. Estas afirmaciones deberían matizarse con la consideración de que “las plataformas se volvieron una manera eficiente de monopolizar, extraer, analizar y usar las cantidades cada vez mayores de datos que se estaban registrando” (Srnicek, 2018: 45).

En el silencio y la invisibilidad de la actividad escolar devenida doméstica, se ha acentuado un proceso que, para Argentina, ya había sido identificado antes de la pandemia: el ingreso directo del sector privado en el negocio de la educación a partir de la venta de plataformas educativas digitales que incluyen el diseño de contenidos educativos, la capacitación de docentes y la industria de los exámenes, centrada en las evaluaciones estandarizadas (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

En un informe del Ministerio de Educación de Argentina sobre las iniciativas educativas desarrolladas por un conjunto de países en el contexto de la pandemia, se ha encontrado que los gobiernos de todos los países estudiados han impulsado plataformas educativas para alumnos, familias y docentes (SEIE, 2020b). Un aspecto que diferencia las iniciativas es en qué medida los países tendieron a priorizar desarrollos propios o recurrieron a la contratación de servicios o productos de empresas privadas. En el marco del aislamiento, este negocio que funciona apoyado en los datos de los usuarios se ha acentuado, no únicamente pero en especial en aquellos países que recurrieron a la contratación de servicios o productos.

En un esfuerzo por resguardar la actividad educativa del proceso de monetización y captura de datos, el Estado argentino ha generado la plataforma Juana Manso, “una plataforma federal educativa de navegación gratuita, segura y soberana para el sistema educativo de la Argentina”, según se anuncia en el sitio *web* de la plataforma (<https://recursos.juanamanso.edu.ar/acercade>). Qué tanto se extienda su utilización entre lxs docentes será algo a evaluar, pero es razonable suponer que la decisión de adecuar las propuestas de enseñanza para su funcionamiento en 2021 en una plataforma distinta de la que se haya utilizado en 2020 será más probable cuando más se prolongue en el tiempo la situación de educación en el hogar al comando de la escuela o cuanto más se afiancen los modelos combinados.

En el marco de las lógicas mundializadoras de lo tecno mediático (Da Porta, 2018), se desarrolla no sólo una puja por los datos sino también una disputa por los sentidos y las representaciones de lo escolar. Sucede que, como señala van Dijck, una plataforma moldea la *performance* de los actos sociales, no solo los facilita:

[las plataformas] ... “ofrecen configuraciones por default que reflejan las elecciones estratégicas de los propietarios de la plataforma” (Van Dijck, 2016: 54).

“Los algoritmos, los protocolos y las configuraciones por default moldean de manera profunda las experiencias culturales de las personas que participan de manera activa de la plataforma de medios sociales” (Van Dijck, 2016: 59).

En el campo de la Pedagogía, la pregunta por el moldeamiento de las experiencias de las personas no constituye una novedad; el desarrollo de la escolarización va acompañado por interrogantes sobre su papel en la promoción de formas restringidas o ampliadas de humanidad. La educación es parte del diseño del desarrollo humano, en la aguda expresión de Rivière; un diseño que tiene que ser completado artificialmente por la cultura (Rivière, 2002). Si la escolarización, como componente dominante del proyecto educativo, completa artificialmente el desarrollo de los individuos de nuestra especie, cabe preguntarnos qué clase de humanidad puede surgir de nuestras escuelas vistas las características del proyecto escolar.

Esta pregunta –siempre interesante- se actualiza a propósito de una educación escolar mediada por plataformas; cabe sostener la pregunta por la restricción o amplitud de las formas de humanidad que se promueven, considerando la utilización de los datos en que se convierte la actividad de los sujetos para alimentar plataformas que acaban moldeando ciertas formas de actividad, ciertas preferencias, ciertos consumos. En lo inmediato, será necesario estudiar las formas de enseñanza y de aprendizaje que las plataformas inhiben o estimulan, así como los forzamientos que introducen los usuarios, en especial cuando componen combinaciones propias de plataformas, aplicaciones y recursos digitales.

### ¿EL FUTURO YA ESTÁ AQUÍ?

Parece razonable considerar que la suspensión total o parcial (según las zonas) de las clases presenciales se va a prolongar al menos durante la primera mitad de 2021, al menos en las zonas más densamente pobladas y/ o con mayor circulación comunitaria del virus (la situación epidemiológica es sumamente dinámica y, por ello, zonas que parecían aptas para una vuelta parcial a las clases comienzan a cerrarse). En estas condiciones, ¿cómo pensar el largo plazo?

Cuando sea que se produzca la vuelta a la presencialidad, habrá que combinar más premeditadamente la educación que sabemos hacer bien, que es en presencia, con las propuestas sin presencia, con apoyo en tecnologías clásicas como los libros o los videos y con aprendizaje sistemático, por parte de lxs docentes, de la integración de otras tecnologías.

Los diagnósticos desarrollados en países que afrontaron más tempranamente el cierre de las escuelas enfatizaron hace meses la necesidad de invertir en equipamiento pero, sobre todo, en conectividad (Zubillaga y Gortazar, 2020). Ello requiere recursos considerables, que probablemente no serán suficientes en el próximo año (el lectivo y el calendario). Ciertos recursos tecnológicos se han convertido en un bien escaso y, cualquiera sea su precio de mercado -lo que no es asunto menor-, son tan insuficientes a escala de la humanidad como, al menos por cierto tiempo, lo serán las vacunas.

Queda, sin embargo, un recurso tangible: el saber pedagógico. Lxs docentes cuentan con un saber especializado; en estos meses, esto se ha hecho más claro al menos para quienes están a cargo de la educación doméstica de lxs alumnx, quienes parecen haber comprendido que enseñar es una tarea especializada y que, sin esa especialidad, enseñar no solo es difícil sino, muchas veces, improbable. Eso no significa que lxs docentes tengan un saber inmediatamente disponible para resolver la enseñanza en esta interfaz escuela/ familia, o en una eventual vuelta parcial a las escuelas. Pero tienen una base de conocimiento profesional que les permite pensar la enseñanza en otras condiciones.

## REFERENCIAS

- Alcántara Santuario, A. (2020). "Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada". En AAVV (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Chendo, M. (2020). "Educación 2020: los migrantes forzados", publicado el 7 de mayo de 2020 en el blog de *Iberoamérica Social, Revista de Estudios Sociales*. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/> [último acceso 13/ julio/ 2020].
- Da Porta, E. (2018). Comunicación/Educación: desafíos de un campo en tiempos revueltos. *RevCom*, (7), 3-17. Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/5048>
- Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CTERA) de Argentina. Recuperado de: [https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion\\_argentina\\_0.pdf](https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf) [último acceso: 28/ noviembre/2020]
- Fernández Enguita, M. (2020). "Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible". *Cuaderno de Campo* (31 marzo). <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html> [último acceso: 28/ noviembre/2020]
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Moyano, R. (2020). Tecnologías y estructura social. *RevCom*, (10), e032. <https://doi.org/10.24215/24517836e032>
- Pineau, P. (2017). Escolarización. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Coordinado por Miguel de la Torre Gamboa, Azucena Rodríguez Ousset, Ana María Salmerón Castro y Blanca Flor Trujillo Reyes. México DF, Universidad Nacional Autónoma de México y Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://fondoculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=61>
- Rivière, Á. (2002). "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano". En Rivière, Á. (2002), *Obras escogidas. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis*. Compilación de Mercedes Belinchón et al. Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020a). *Informe preliminar: encuesta a hogares/ 1a ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, libro digital.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020b). *Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional/ 1a ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, libro digital.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra editores.
- Terigi, F. (2020). "Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido". En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- UNICEF (2020). *Encuesta COVID Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana*. Buenos Aires: UNICEF. <https://unicef.org/argentina/media/8051/file>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Vincent, G.; Lahire, B. & Thin, D. (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista* nº 33, jun/ 2001, pp. 7/47. Belo Horizonte.
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria* (20 de abril de 2020). Fundación COTEC para la innovación. España.