

> **Flavia Terigi**

Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires

Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 tiene efectos sobre la vida humana que apenas dimensionamos y que siguen produciéndose. Este trabajo trata de las afectaciones en la educación escolar, promediando el segundo año escolar en pandemia. Propone cuatro reflexiones sobre la experiencia que está teniendo lugar: la experiencia de la desazón, en tanto no se vislumbra un cambio en las condiciones sociohistóricas que generaron esta tragedia; la alteración de la escolaridad, que no es solo de la presencialidad sino del conjunto de supuestos que estructuran la *forma escolar*; el problema didáctico que plantea la escolaridad *combinada*; finalmente, un interrogante sobre el futuro de la escuela, la duda sobre si las alteraciones constituyen una experiencia transitoria de este tiempo o si la *invención* del hacer que está teniendo lugar, trae una promesa de cambio escolar.

Palabras clave: Escolarización en pandemia, Presencialidad, Educación combinada, Problema didáctico.

Desde que se declaró la pandemia de COVID-19 y se alteró profundamente el funcionamiento escolar, he escrito distintos trabajos y he tenido diferentes participaciones públicas en eventos de análisis de la coyuntura. Los análisis –los míos y los de distintas y distintos colegas– han variado

con la dinámica de la pandemia, respecto de la cual, si tuviera que decirlo con una imagen, diría que la educación comenzó respondiendo como si se tratara de los 100 metros llanos y, hacia el final del 2020, comprendió que se parece más a una maratón; que hay que aprender a regular y distribuir esfuerzos porque la situación es larga y queda mucho por delante. Decisiones que en abril de 2020 nos parecían increíbles, luego se volvieron sensatas, y mucho de lo que nos proponíamos por entonces, sabemos ya que no pudo suceder. En esta oportunidad, promediando el año 2021 –es decir, el segundo año escolar en pandemia–, me propongo compartir cuatro planteamientos.¹ Uno más general sobre la experiencia de la Humanidad; dos sobre la experiencia en las escuelas; y uno final sobre el futuro de la escuela.

LA EXPERIENCIA DE LA DESAZÓN

Un primer planteamiento se refiere al significado de la experiencia que estamos viviendo como Humanidad. Antes de introducirnos en la cuestión de la experiencia escolar, considero necesario reflexionar sobre la experiencia de la Humanidad a partir de la declaración de la pandemia y de sus efectos, que se siguen produciendo y que, por consiguiente, no conocemos en su totalidad. Fernández Enguita (2020), sociólogo de la educación española, definió en marzo de 2020 en su blog *Cuaderno de campo*: “Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible”. Propuso un análisis de tres brechas que identifica en su país en relación con las tecnologías: brecha de acceso, de uso, escolar. Retomando su análisis, propuse en un trabajo reciente (Terigi, 2020) que en nuestro país esas brechas se presentan de otras maneras respecto de cuestiones como la conectividad, el acceso a los dispositivos e inclusive los conocimientos más o menos especializados que se requerirían para poder pensar las propuestas edu-

¹ El contenido de este artículo tuvo una primera presentación pública en el panel “Educación y pandemia. La experiencia escolar en tiempos de presencialidad alterada” (7 de junio de 2021), del ciclo “Diálogos en la coyuntura” que organiza periódicamente el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE- FFyL-UBA).

cativas mediadas por tecnologías. En este momento, me interesa añadir que la “brecha previsible” se extiende a la precariedad creciente en las condiciones materiales de existencia en que se encuentra buena parte de la Humanidad, como consecuencia de lo prolongado de esta situación y su impacto en el modo de producción.

Pondría de todos modos en cuestión que la pandemia haya sido imprevisible. Sin abonar a ninguna tesis conspirativa –tales tesis en general no me parecen muy esclarecedoras–, quiero señalar que la idea de “pandemia imprevisible” podría sugerir que de pronto un virus “saltó” de especie, de unos animales a los humanos, y nuestro sistema inmune tuvo que hacer frente a un virus nuevo para el que no estaba preparado. El “de pronto”, sin que pudiéramos esperarlo, es lo que cabe discutir. La pandemia de COVID-19 es debida al virus SARS-CoV2, pero no se explica sin las condiciones sociohistóricas del capitalismo globalizado. Estamos ante una manifestación muy clara del agotamiento de un modo de producción que está mostrando dificultades, si no incapacidad, para resolver la vida de todas nosotras y todos nosotros. “La pandemia del Covid-19 no marca un cambio epocal y el coronavirus no es un shock exógeno. Lo que vivenciamos actualmente como crisis son los efectos destructivos del capitalismo globalizado y su modo *normal* de reproducción” (Lessenich, 2020: 1, cursiva en el texto fuente). Es cierto, como señala el autor, que ninguna de las crisis recientes había afectado tan profundamente la vida y las prácticas cotidianas de la gente; pero también es cierto, que la crisis del coronavirus no es un fenómeno ajeno al modo de funcionamiento de nuestra especie en nuestro planeta.

Este agotamiento de un modo de producción viene de la mano de una cierta desazón. Ver con claridad el agotamiento de un modo de producción no significa que podamos vislumbrar la formación de uno nuevo, y por eso, la desazón es parte de la experiencia que estamos teniendo muchas y muchos. Quizás cuando se declaró la pandemia, la experiencia fue de miedo, incertidumbre y desconocimiento; muy pronto se sumó la experiencia de pérdida, ahora el registro puede ser de desazón. Vislumbramos una probable mejora de la situación sanitaria gracias al avance de la inmunización por las campañas de vacunación, pero no vislumbramos un cambio en las condiciones que generaron esta tragedia... y que podrían generar otras en el futuro.

LA ESCOLARIDAD ALTERADA

El segundo planteamiento tiene que ver con las alteraciones que ha producido la pandemia en lo que en distintos trabajos denomino *supuestos pedagógicos de la escolarización*. En una primera mirada rápida, lo que aparece alterado es la presencialidad. Pero en realidad, la alteración de la presencialidad tiene consecuencias en otros aspectos de la *forma escolar*: en la gradualidad, en la simultaneidad, en la descontextualización, en el cronosistema (Terigi, 2020), y ello, porque la forma escolar no es un mero agregado de presencialidad, gradualidad, simultaneidad, etc., sino que es una combinación determinada, por lo cual, tocar cualquiera de los elementos de esta combinación determinada altera el conjunto de maneras que estamos tratando de comprender. Necesitamos comprenderlo mejor porque nunca antes, en la historia de la escolarización, había ocurrido tal desescalada en la concurrencia a las escuelas como la que tuvo lugar en todo el planeta como parte de los esfuerzos para contener la declarada pandemia de COVID-19. No tenemos experiencia previa y los aspectos inéditos de la situación desafían el análisis pedagógico.

Desconocer la imbricación de los componentes de la forma escolar ha llevado a planteos simplificadores en las discusiones públicas que tuvieron lugar en los primeros meses del ciclo lectivo 2021 en términos de *presencialidad sí/presencialidad no*. La discusión *presencialidad sí/presencialidad no* se ha planteado con argumentos crueles, descuidados respecto de la salud pública –en particular de la salud del personal docente y del estudiantado–; pero además es una simplificación del problema educativo, porque desconoce la complejidad de la forma escolar, y no tiene en cuenta cómo la alteración de cualquiera de sus elementos altera, insisto, el conjunto. Así, por ejemplo, se han propuesto “burbujas” como una solución al problema del distanciamiento indispensable, pero no se ha llevado la reflexión al problema de cómo la alteración en el régimen de concurrencia a la escuela que suponen las “burbujas” impacta en las formas de agrupamiento del estudiantado, en los criterios para organizar los contenidos entre la presencialidad y la no presencialidad, y en otros aspectos del problema didáctico. No es la primera vez, y seguramente no será la última, que se fomenta que la opinión pública se construya a partir de un planteamiento banal de los problemas educativos.

En un Taller en el que tuve la oportunidad de participar como profesor-

ra responsable del contenido,² frente a este trastocamiento, frente a esta alteración en las condiciones pedagógicas de la escolarización, algunas y algunos colegas reconocían –así se los proponía el ejercicio de quien coordinaba el taller– “puertas que se abrieron”. Puertas hacia el trabajo colaborativo entre docentes, apertura hacia el uso de nuevas tecnologías, una suerte de primer *tiempo de laboratorio* que permitió la quietud inicial del aislamiento, el de principios del ASPO, cuando el personal docente nos quedamos en casa y pareció, al menos a algunas y algunos, que había una oportunidad para inventar. Pero otras y otros hablaban también de “puertas que se cerraron”, de la pérdida de rumbo, del trabajo en aislamiento devenido en trabajo solitario para muchas y muchos docentes que tuvieron que enfrentar una situación tan novedosa, como ha sido esta del cierre masivo de las escuelas a escala mundial, de maneras muy solitarias.³ De modo que diría que algunas personas, algunos colectivos, tienen una visión de escuelas en movimiento, y otras personas, otros colectivos, tienen una visión de escuelas dislocadas. Mientras estamos tratando de dar respuesta a la escolarización en unas condiciones que no son las propias de la escolarización, la experiencia es así de encontrada, así de diversa.

ESCOLARIDAD COMBINADA Y PROBLEMA DIDÁCTICO

Históricamente, *escolarización* quiso decir, entre otras cosas, concurrir a las escuelas. Es una forma de prestar educación sobre la cual han acumulado y se seguirán acumulando numerosas críticas pero que resulta, desde el punto de vista socio-histórico, una tremenda revolución.⁴ La idea de reunir a la población, primero infantil y después adolescente, en unos recintos

² Taller “La organización de la propuesta curricular en la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares”, en el Ciclo de Talleres “La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias”, del Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la Provincia de Córdoba.

³ Agradezco al equipo docente del Ciclo de Talleres la sistematización de las reflexiones de las y los directores y supervisores participantes en los foros del Taller.

⁴ En “La escuela como revolución” (Terigi, 2019), analicé el proceso socio-histórico por el que llegamos a contar con sistemas escolares en todos los países. También traté de poner de relieve el contenido revolucionario de la escuela: su potencial de escándalo, su “¿a quién se le ocurre?”.

cerrados para que trabajen con unos perfectos desconocidos para aprender una enorme cantidad de conocimientos que históricamente habían estado monopolizados por grupos muy específicos, cerrados a sectores restringidos de la sociedad, constituyó una revolución.

¿Qué sucede cuando se alteran de modo tan drástico las condiciones de concurrencia y permanencia en las escuelas? Hoy las normativas nos hablan de formas combinadas, por ejemplo, la Resolución CFE 366/2020 define en su artículo 1° tres “formas de escolarización durante la etapa de retorno progresivo: presencial, no presencial y combinado”. También los relatos, las descripciones e inclusive las investigaciones nos hablan de esta suerte de combinación: presencialidad, virtualidad y la mixtura entre las dos. La pregunta que pretendo plantear en este apartado es: ¿cuál es, en estas condiciones, el problema didáctico?

La pregunta por el problema didáctico es siempre un interrogante clave para comprender los problemas de la enseñanza cada vez que el modelo organizacional difiere del aula estándar. Es una pregunta que sirve para entender. Ha sido estudiada en los plurigrados de las escuelas primarias rurales, en los programas de aceleración, en programas de inclusión educativa de nivel secundario... Entender cuál es el problema didáctico, formular el problema didáctico, es una parte importante de poder comprenderlo, contribuir a discutirlo y, eventualmente, darle alguna clase de respuesta.

Definé antes *presencialidad sí/presencialidad no* como un contrapunto simplificador, por el desconocimiento de la interrelación entre condiciones pedagógicas de la escolarización. Mirando la llamada *no presencialidad*, aparecen las posibilidades de no presencialidad sincrónica, no presencialidad asincrónica; asincrónica en la virtualidad o asincrónica en una suerte de trabajo autónomo con materiales más clásicos (como, por ejemplo, los materiales impresos); asincrónico entre docente y estudiantes y asincrónico entre estudiantes. Cuando se piensa en todas estas combinaciones, se advierte que describir las posibilidades o las condiciones en que estamos trabajando en las escuelas en 2021 en términos de *presencialidad y no presencialidad* restringe la discusión. Y si a esto se le agregan las variaciones en la participación del estudiantado según la concurrencia, la conectividad, los recursos, inclusive según las posibilidades de acompañamiento de quienes viven con ellas y ellos, pueden (o no) colaborar en el proyecto escolar, queda claro que lo que afrontamos es una situación de enseñanza bien compleja.

¿Y cuál es, entonces, el problema didáctico? Lo que plantea esta situación, desde el punto de vista didáctico, es que nos exige a las y los docentes llevar adelante en simultáneo múltiples cronologías de aprendizaje. Quienes concurren esta semana y quienes concurren la semana que viene; quienes tenían que concurrir esta semana, pero no vinieron; quien tiene que venir, pero pidió un cambio de semana porque tiene una dispensa; quien no tenía que venir y se conectó; quienes encontraron suficiente el trabajo en copresencia para entender un tema nuevo y quienes necesitarían otras aproximaciones al tema: hay una variedad de situaciones que están interviniendo en la cronología de aprendizaje de cada quien. Ya teníamos diferencias de cronologías de aprendizaje en el aula presencial, pero a ello se le agrega –en las actuales condiciones– que estas cronologías se despliegan en diferentes contextos, incluyendo contextos que no controlamos mucho.⁵ Y frente a este problema didáctico –que tenemos que llevar en simultáneo múltiples cronologías de aprendizaje que se despliegan en diferentes contextos, algunos de los cuales no controlamos o controlamos mucho menos que en presencialidad–, nosotras y nosotros estamos formadas y formados para la enseñanza graduada, simultánea y presencial. Entonces, tenemos unas herramientas que son poco adecuadas para la situación en la que nos encontramos.

Al mismo tiempo, podríamos decir: *si nosotros no, ¿quiénes?* Nosotras y nosotros, con estas herramientas inadecuadas, estamos convocados a dar alguna clase de respuesta a un problema didáctico que ya se registraba en las aulas presenciales –el problema de la asincronía–, pero que se ha intensificado por la multiplicación de la asincronía y la combinación de contextos, algunos de los cuales están fuera de nuestro control.

Las alteraciones en la forma escolar –como la situación en que nos encontramos– son oportunidades para la *invención del hacer* (Terigi, 2010), una categoría que me parece muy potente. En ese sentido, creo que estamos tratando de hacer acopio de las propuestas que funcionan, así como de las respuestas que no funcionaron. Esto abre una pregunta que es: ¿qué quiere decir para cada una de nosotras y cada uno de nosotros que algo funcionó? Probablemente los criterios, las premisas de nuestro razona-

⁵ No sé qué tanto controlábamos del aula presencial, pero tengo claro que controlamos más que en otros contextos, como por ejemplo lo que sucede en el hogar o lo que sucede cuando las chicas y los chicos trabajan solas y solos.

miento práctico, las premisas que nos llevan a pensar "esto funcionó y lo quiero mantener" y "esto no funcionó y querría no seguir haciéndolo", son premisas sobre las cuales podría abrirse una discusión. Pongo un ejemplo que me parece muy potente: en ciertos contextos, en ciertos modos de llevar adelante las tareas de escritura en la virtualidad, estas acabaron asimiladas a la producción de textos cortos, para poder proponer algo que encajara en el tiempo disponible, para darle al estudiantado una suerte de experiencia de control de la situación. Pero las prácticas de lectura y escritura son muchas más que producir textos cortos; y producir un texto, aun corto, supone prácticas de planificación, prácticas de revisión, que necesitan otros tiempos. La pregunta es entonces qué quiere decir que algo funcionó, y qué discusión podemos dar acerca de lo que nos ha funcionado en este período, mientras hacemos acopio de las propuestas que consideramos que funcionaron.

LA PREGUNTA POR EL DESPUÉS

Eso me lleva a la última proposición, retomando también palabras de los colegas del taller ya referenciado: "¿Proyectamos o hacemos el aguante?". Me pareció una gran pregunta. ¿Es cierto que está emergiendo en toda esta experiencia algo del orden de una nueva forma de escolaridad, o estamos esperando que "pase el temblor"? ¿Estamos esperando que "pase el temblor",⁶ "hacemos el aguante", o proyectamos? ¿Se hicieron evidentemente imposibles las condiciones pedagógicas usuales de la escolarización, a un punto tal que estamos dispuestas y dispuestos a plantearnos la necesidad de pensar formas alternativas, o estamos esperando que esto pase, aguantando simplemente para volver a instaurarlas?

Quiero detenerme en esta pregunta porque una parte de lo que sucedió este año, al comienzo del ciclo lectivo, fue que, mientras que en 2020 nos

⁶ "Cuando pase el temblor" es el título de una canción de Soda Stereo del álbum *Nada personal* de 1985. Fue sugerentemente retomado en el curso disponible en la Plataforma Juana Manso "Cuando pase el temblor: temas de Pedagogía en el futuro cercano", que se propuso ofrecer un conjunto de reflexiones pedagógicas sobre las conmociones y respuestas del sistema educativo frente a la pandemia, y presentar algunas consideraciones para el regreso a las aulas presenciales. <https://formacion.juanamanso.edu.ar/cursos/511>

dimos cuenta rápidamente de que la situación era de una profunda alteración respecto del modo en que solíamos llevar adelante la enseñanza, en 2021 la discusión de la vuelta a la presencialidad generó cierta expectativa de que íbamos a poder retomar parte de las prácticas que conocíamos. Muchas y muchos pueden encontrarse en medio de una profunda decepción, porque nuevamente, en buena parte del país, estamos en nuestras casas, sin poder sostener ni siquiera aquellas formas combinadas. Entonces me parece que es una gran pregunta: ¿proyectamos o hacemos el aguante? Y le sigue la pregunta: ¿exactamente a qué queremos volver? ¿A qué escuela queremos volver?

Quiero cerrar este último planteamiento proponiendo que no habrá un acto de creación de una nueva escuela. Esto no es para descorazonar a nadie, ya que tampoco la escuela surgió como una invención: la *forma escolar* (Vincent, Lahire & Thin, 2001) no fue el resultado de un acto de creación, mal que le pese a la clase de historiografía que por momentos nos cuenta la historia de la escuela como si fuera la creación de una forma enteramente nueva de un día para el otro.⁷ Buscando textos de investigadores que han producido discursos sobre la forma escolar, elegí trabajos de tres colegas,⁸ separados entre sí por aproximadamente una década.

Leo un texto de Pablo Pineau del año 1999. Dice Pineau:

La escuela fue, sin duda, uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo XVI, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo XIX, este producto de la imaginación cobró cuerpo, y en el siglo XX devino aburrimiento y cotidianeidad (1999: 57).

⁷ 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.

⁸ El evento en el que se expusieron estas ideas por primera vez fue organizado, como se dijo, por el IICE-FFyL-UBA, por lo cual la autora seleccionó producciones de investigadoras e investigadores de ese Instituto –que también integra–, como una invitación a apreciar la clase de aportes que realiza la investigación educativa a la comprensión de los problemas de la escolarización.

Agregaría: y, en plena pandemia del siglo XXI, la añoramos. Daniel Feldman (2010), once años después, escribe:

Cuando se historizan las cosas, se puede apreciar que la educación moderna no es el resultado de una idea, una corriente o un plan deliberado. La escuela reúne rasgos de distintas formas de educar provenientes de las universidades medievales, la educación religiosa o dispositivos de caridad emergentes de la urbanización y la industrialización. Toma métodos y formas de control del aprendizaje que hilvana desde el siglo XVII con raíces en el siglo XVI. Recoge las nuevas tecnologías de control personal desarrolladas a partir de la Reforma (2010: 20-21).

El autor avanza enumerando elementos del proceso histórico por el cual se fue formando esto que conocemos hoy, y concluye: "Un posible corolario de lo anterior es que las transformaciones de los actuales dispositivos de educar también provendrán de conjugaciones más o menos inestables y de largo plazo" (Feldman, 2010: 21).

Vuelve la idea de que no hay una especie de invención de la escuela situada puntualmente en tiempo y espacio, y de que los procesos sociohistóricos de conformación de la escuela han sido complejos y extendidos en el tiempo, razón para pensar que su transformación también lo será.

Finalmente, sumo un texto de Mariana Maggio producido en medio del proceso de la pandemia, este año, del que retomo sus consideraciones a propósito de un componente de la *forma escolar* que se encuentra en crisis: aquellos saberes complejos de los que nos habla Pineau, el *stock* de conocimientos que se supone que tenemos que enseñar. Como dijimos, la crisis en este punto dio origen en las normativas de política educativa a la consigna de *priorización*. La priorización, sin embargo, no es fácil de sostener en un país cuya tradición curricular ha sido de cierto exceso, de cierta desmesura. Dice Maggio respecto de la priorización:

No tiene por qué significar enseñar menos, les digo a los adalides del "TODO lo que hay que enseñar", preocupados porque en 2020 se vieron menos contenidos. "Todo" significa "nada" cuando lo que se aprende no se recuerda más allá de los exámenes. "Todo" no puede ser lo que indican las evaluaciones internacionales, que no han demostrado las supuestas mejoras que trajeron a nuestros sistemas educativos, aunque sí el gasto. "Todo" es casi una ironía en una sociedad que produce conoci-

miento como nunca antes en la historia de la humanidad, fenómeno que, además, se acelera con la pandemia” (2021: 82. Mayúsculas en el texto fuente).

Entonces, concluyo: no habrá un acto de creación de una nueva escuela. Habrá en todo caso la acumulación, la sedimentación y la coordinación –de maneras que habrá que estudiar y, de ser posible, contribuir a producir– de una serie de novedades que están sucediendo. Si tuviese que decir cuáles de estas novedades me gustaría que se conservaran, elegiría:

- la idea de una priorización decidida de lo que las escuelas tienen que enseñar, que acabe con la vieja discusión acerca del enciclopedismo, del “Diez preguntas para un felicitado”,⁹ de la identificación de “buena educación” con la disponibilidad de infinitos conocimientos acumulados en desmedro de la aproximación a la estructura sustantiva de las disciplinas, o de la posibilidad de abordar una situación nueva con criterios holísticos de análisis, o de la capacidad de resolver problemas;
- las experiencias de agrupamientos flexibles que ha sido necesario generar en muchas situaciones;
- la comprensión de que, en cada escuela, el estudiantado pertenece a todo el equipo docente;
- que pudiéramos profundizar en esta especie de desacople entre el tiempo de aprendizaje y el tiempo de enseñanza, intensificando en el aula lo que no podemos hacer con la misma

⁹ Así se denominaba un entretenimiento tradicional de la sección Sociedad del diario argentino *La Nación*, que planteaba diariamente diez preguntas: quien contestara acertadamente siete se hacía acreedora o acreedor de un felicitado; las respuestas correctas se publicaban al día siguiente. Ver a modo de ejemplo <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/diez-preguntas-para-un-felicitado-nid1431792/>. Atender en especial al tipo de preguntas: ¿quién fue? ¿Cómo se llamaba? ¿Qué gases? ¿Qué flor? ¿Qué nombre tiene? ¿Al mando de quién estaba? El juego en línea *Preguntados*, presentado en 2013 por Etermax, sigue esta misma lógica, con la diferencia de que las preguntas caen al azar en diferentes rubros y, entonces, la experiencia de quien en Historia puede resolver todas o casi todas las preguntas, puede ser muy distinta en Entretenimiento o Deportes, donde puede fallar sin atenuantes.

En los dos casos se trata de la misma lógica: preguntas sobre hechos, información discreta, conocimientos específicos. Lo que cambia es la referencia del stock de conocimientos que necesitamos tener disponibles para jugar bien el juego; o, dicho de otro modo, la representación de la cultura en la que se basa cada juego.

comodidad cuando no estamos con las y los estudiantes, pero pensando que el aprendizaje va mucho más allá de lo que hacemos cuando estamos con ellas y ellos.

No es todo, claro, pero, si no cuidamos estas novedades, una vuelta restauradora puede dejarlas como experiencia transitoria de un tiempo que será recordado con pesar por el sufrimiento, por la incertidumbre, por la desazón; con algo de nostalgia por el *tiempo de laboratorio*; y, tal vez, con mayor reconocimiento que el que podemos imaginar ahora hacia la *invención del hacer* que supimos conseguir.

FUENTE

Consejo Federal de Educación. (2020). Resolución 366. Ministerio de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Aique.

Fernández Enguita, M. (2020, 31 de marzo). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>

Lessenich, S. (2020). Coronavirus, crisis y crítica. *Astrolabio*, 25, 1-19.

Maggio, M. (2021). Educación en pandemia. *Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, 2, (1), 39-61.

Terigi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*,

2, 75-88.

Terigi, F. (2019). La escuela como revolución [clase]. En *Sublevaciones*, UniTV Canal de televisión de la Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://unitv.ar/ondemand/sublevaciones/flavia-terigi-la-escuela-como-revolucion>

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista*, 33, 7-47.