



**CADERNOS DE  
ESTUDOS  
SOCIAIS**  
v.36, n.2, 2021  
e-ISSN: 2595-4091

Autor 1: **Alejandro Vassiliades**  
ORCID: 0000-0002-0969-3742  
Filiação: UBA-UNLP-CONICET,  
Argentina

**Trabalho submetido em  
20/08/2021 e aprovado em  
23/12/2021.**  
DOI: 10.33148/CES25954091  
V36n2(2021)2029

## **POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGOGÍAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ARGENTINA: sobre los combates por lo escolar**

### **RESUMEN**

La pandemia del Covid 19 trastocó extensivamente todos los aspectos de la vida humana alrededor del mundo. Los procesos de escolarización no fueron la excepción, viendo interrumpida de manera inédita la presencialidad de estudiantes y docentes en las aulas en la mayoría de los países. Frente a este panorama común, los Estados adoptaron diversas medidas de política educativa en relación a la (dis)continuidad pedagógica en tiempos de aislamiento social, dando cuenta de diversas perspectivas en torno del cuidado de la población, el lugar que la escuela podía y debía ocupar, y qué desigualdades se debían enfrentar. Este artículo se propone ofrecer un análisis de los modos en que esas cuestiones fueron procesadas por el Estado argentino y las orientaciones político-pedagógicas que se siguieron, reconstruyendo la situación educativa previa a la pandemia que encuentra el gobierno al asumir su gestión, el lugar de lo nacional y de lo federal en sus definiciones, las modificaciones al formato escolar propuestas en ocasión de la pandemia, los modos en que los razonamientos en torno de lo escolar continuaron vigentes en las respuestas construidas y las tensiones entre lo común y las desigualdades que se desplegaron.

### **PALABRAS CLAVE:**

Políticas educativas; Desigualdades educativas; Formato escolar.

## **EDUCATIONAL POLICIES AND PEDAGOGIES IN TIMES OF PANDEMIC IN ARGENTINA: on the struggles for schooling**

### **ABSTRACT**

The Covid 19 pandemic widely disrupted all aspects of human life around the world. The schooling processes were no exception, seeing the presence of students and teachers in the classroom interrupted in an unprecedented way in most countries. Faced with this common scenario, the States adopted various educational policy measures in relation to pedagogical (dis) continuity in times of social isolation, accounting for various perspectives on caring for the population, the place that the school could and should occupy, and what inequalities had to be faced. This article aims to offer an analysis of the ways in which these issues were processed by the Argentine State and the political-pedagogical guidelines that were followed, reconstructing the educational situation prior to the pandemic that the government encounters when taking over its management, the place of the national and the federal in their definitions, the modifications to the school format proposed on the occasion of the pandemic, the ways in which the reasoning around the school continued in force in the responses constructed, and the tensions between the common and the inequalities that were deployed.

**KEYWORDS:** Educational policies; Educational inequalities; School format.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PEDAGOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA ARGENTINA: NA LUTA PELA ESCOLA**

### **RESUMO**

A pandemia pela Covid 19 afetou amplamente todos os aspectos da vida humana em todo o mundo. Os processos de escolarização não foram exceção, vendo a presença de alunos e professores em sala de aula interrompida de forma inédita na maioria dos países. Diante desse cenário comum, os Estados adotaram diversas medidas de política educacional em relação à (des) continuidade pedagógica em tempos de isolamento social, levando em conta várias perspectivas sobre o cuidado à população, o lugar que a escola pode e deve ocupar e quais as desigualdades. teve que ser enfrentado. Este artigo tem como objetivo oferecer uma análise das formas como essas questões foram tramitadas pelo Estado argentino e as diretrizes político-pedagógicas que foram seguidas, reconstruindo a situação educacional anterior à pandemia que o governo enfrenta ao tomar posse, o lugar de. o nacional e o federal em suas definições, as modificações no formato escolar propostas por ocasião da pandemia, as formas como o raciocínio em torno da escola continuou em vigor nas respostas construídas e as tensões entre o comum e as desigualdades que foram criados. implantados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais; Desigualdades educacionais; Formato escolar.

Para citar este artigo: VASSILIADES, A. Políticas educativas y pedagogías en tiempos de pandemia en Argentina: sobre los combates por lo escolar. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 36, n. 2, Jul./Dez., 2021.

DOI:10.33148/CES25954091v36n2(2021)2029

Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>.

Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), sendo permitido que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho, desde que seja dado ao autor o devido crédito pela criação original e reconhecida a publicação nesta revista.

## **1 INTRODUCCIÓN**

La pandemia del Covid 19 trastocó extendidamente todos los aspectos de la vida humana alrededor del mundo. Los procesos de escolarización no fueron la excepción, viendo interrumpida de manera inédita la presencialidad de estudiantes y docentes en las aulas en la mayoría de los países. Frente a este panorama común, los Estados adoptaron diversas medidas de política educativa en relación a la (dis)continuidad pedagógica en tiempos de aislamiento social, dando cuenta de diversas perspectivas en torno del cuidado de la población, el lugar que la escuela podía y debía ocupar, y qué desigualdades se debían enfrentar.

Este artículo se propone ofrecer un análisis de los modos en que esas cuestiones fueron procesadas por el Estado argentino y las orientaciones político-pedagógicas que se siguieron, reconstruyendo la situación educativa previa a la pandemia que encuentra el gobierno al asumir su gestión, el lugar de lo nacional y de lo federal en sus definiciones, las modificaciones al formato escolar propuestas en ocasión de la pandemia, los modos en que los razonamientos en torno de lo escolar continuaron vigentes en las respuestas construidas y las tensiones entre lo común y las desigualdades que se desplegaron. En esta clave, el artículo intentará proporcionar claves de análisis de la política educativa nacional y federal en el caso argentino para contribuir a la discusión respecto de cuán detenida estuvo la escuela en tiempos de pandemia y de si, en definitiva, lo escolar continúa teniendo o ha perdido vigencia en las coordenadas que estructuran las definiciones político-pedagógicas.

## **2 EL ESCENARIO POLÍTICO-EDUCATIVO DE LA PREPANDEMIA EN ARGENTINA**

La Argentina vivió, en los 4 años del gobierno neoliberal de Mauricio Macri (2015-2019), una franca multiplicación de las desigualdades desde las definiciones político-pedagógicas que se tomaron. Por un lado, el Estado fue desplazado de su lugar de sostén de lo público y situado en una lógica de manejo gerencial-empresarial desde la que se intentó fortalecer los sentidos propios del mercado para los procesos educativos. Así, la escuela se tornó un lugar en el que podrían transcurrir aprendizajes asumidos como neutrales y ligados a

la formación de perfiles flexibles, preparados para la incertidumbre y con capacidades intrapersonales para alcanzar presuntas posiciones de liderazgo.

Las definiciones sobre lo común que habían construido las políticas públicas en el período 2003-2015 quedaron sustituidas por una noción de meritocracia ligada a la creación de “oportunidades”, donde cada individuo alcanzara su realización personal en función del esfuerzo realizado (Adamovsky, 2017). Estas asunciones reforzaron y justificaron las desigualdades, naturalizándolas y encaminando políticas de empoderamiento individual como modo de transitarlas. Como todo orden neoliberal, este régimen construyó un relato sobre sí mismo ligado a la presunta neutralidad de las políticas que se desplegaban:

*"Uno de los grandes logros del orden (neo) liberal en América Latina ha sido despolitizar la cuestión social. Esto se alcanzó mediante una doble operación exitosa. Por un lado, se desplazó el locus de lo social desde el mundo de la producción y del trabajo hacia la reproducción y el hogar. Por otro, la problemática de las carencias dejó de tratarse de manera relacional y se abordó a partir de estándares fijados por expertos. De esta manera, se levantó un discurso aséptico en términos de pobreza donde toda referencia al poder y al conflicto desaparecieron y, por tanto, lo social terminó configurándose como una cuestión apolítica" (PÉREZ SÁINZ, 2020, p. 137)*

Por otro lado, las políticas docentes implementadas en el período 2015-2019 destituyeron la posición de maestras/os y profesoras/es como una voz autorizada y valiosa. En efecto, una de las asunciones principales del macrismo consistió en impugnar la acción pedagógica, considerándola improductiva y causante de los supuestos descensos en la calidad educativa que mostraban las pruebas nacionales e internacionales. Esta impugnación alcanzó al propio campo de la pedagogía, especialmente presente en las políticas docentes implementadas en el período 2003-2015, que fue desplazado en favor de concepciones tecnocráticas y ligadas al entrenamiento emocional como forma de empoderamiento individual (FELDFEBER Y GLUZ, 2019; VASSILIADES, 2020). En estas acciones, el Estado cedió activamente su responsabilidad en la formación docente inicial y en ejercicio a fundaciones empresariales y ONGs, que vieron crecer su participación en cursos y programas de capacitación. Programas como “Nuestra Escuela”, que involucraban otra perspectiva sobre la formación y la evaluación docentes, fueron discontinuados y reemplazados por operativos de evaluación estandarizados e intentos de crear un sistema de carrera docente que afectaba condiciones y derechos salariales (FELDFEBER, 2020). Así, la intensificación de las

desigualdades es consecuencia de la crisis de solidaridades y al desplazamiento de la igualdad del horizonte común (DUBET, 2015).

Hacia diciembre de 2019, el gobierno de Macri culminó su período constitucional arrojando, para el campo de las políticas educativas y el derecho a la educación, un fuerte desplazamiento del valor de la enseñanza y del horizonte de lo común, caros a las mejores tradiciones pedagógicas de nuestro país, y una suspensión de varias de las iniciativas vinculadas con la inclusión educativa, como el Plan Conectar Igualdad. Como señala Puiggrós (2020) las políticas implementadas por los gobiernos neoliberales en América Latina dejaron a los sistemas educativos mortalmente dañados. Con ese escenario asumiría el nuevo gobierno, de Alberto Fernández, y con esas coordenadas Argentina se encontraría, en marzo de 2020, con la situación intempestiva de la pandemia.

### **3 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ARGENTINA DURANTE LA PANDEMIA: LA CENTRALIDAD DE LOS ÁMBITOS NACIONAL Y FEDERAL**

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró al Covid 19 como una pandemia. La mayoría de los Estados del mundo definieron medidas de aislamiento y de restricciones en la circulación como parte de pautas de cuidado frente a la intempestiva situación. Entre esas iniciativas se contó la suspensión de las clases presenciales, lo que dio un inédito escenario de escuelas cerradas a la actividad pedagógica en pocas semanas en la casi totalidad de los países.

El 16 de marzo el gobierno nacional de Argentina definió la suspensión de la asistencia a las escuelas<sup>1</sup> en virtud de la pandemia del Covid 19. Esta medida se ratificaría el 20 de marzo, cuatro días más tarde, cuando se instalaría en el país el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que se renovarían por varios meses. Ello involucró medidas de confinamiento para la población en general, la realización de las tareas de la mayoría de las responsabilidades laborales a distancia, y la definición de que los contenidos escolares serían enseñados a través de tecnologías a distancia como las plataformas virtuales para dar continuidad a la tarea pedagógica en el marco de las pautas de aislamiento. El Estado, a través del Ministerio de Educación, jugó un papel central en la organización de estas coordenadas y en la articulación con otros actores jurisdiccionales (las provincias y la Ciudad Autónoma de

---

<sup>1</sup> Resolución 108/20 del Ministro de Educación de la Nación.

Buenos Aires) en el ámbito del Consejo Federal de Educación<sup>2</sup>, para proponer los principales lineamientos pedagógicos que debían seguirse de aquí en más.

Una de las primeras iniciativas tomadas por el Ministerio de Educación de la Nación frente a esta coyuntura fue la creación del Programa “Seguimos Educando”, con los siguientes objetivos:

- “a. Colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el Sistema educativo nacional.*
- b. Asegurar la distribución de los recursos y/o materiales incluidos en el Programa.*
- c. Elaborar materiales y/o recursos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios correspondientes a cada nivel.*
- d. Elaborar y difundir materiales y/o recursos culturales para el uso familiar y/o comunitario.”* (Res. 106/2020 del Ministerio de Educación de la Nación, p. 2)

El Programa “Seguimos Educando” impulsó un conjunto de acciones para el acompañamiento de la escolarización a través de medios digitales: la puesta en línea de la plataforma [www.seguimoseducando.gob.ar](http://www.seguimoseducando.gob.ar) -que incluía recursos de autoaprendizaje y propuestas didácticas-; la disposición de recursos educativos y propuestas formativas en el portal [educ.ar](http://educ.ar), la producción y distribución de material impreso para las comunidades educativas sin internet<sup>3</sup>, el desarrollo de material educativo destinado a redes sociales, la generación de estrategias didácticas, cursos autoasistidos y material de apoyo a la tarea docente, la producción y emisión de la programación audiovisual a través de la Televisión Pública y los canales Encuentro, Paka Paka y DeporTV, como así también Radio Nacional y Cont.ar. Asimismo, el Estado estableció, junto con las compañías de telefonía celular, que la navegación por la plataforma digital no consumirá datos ni supondrá costos. La mayoría de las provincias replicaron estas iniciativas en su territorio.

Como señala Puiggrós (2020), el Estado asumió una responsabilidad central en la producción y distribución de contenidos. Ello impidió que, en un país con un importante despliegue del sector privado en este rubro y con un mercado expandido para el uso de las tecnologías en educación, estos actores avanzaran sobre dicha responsabilidad estatal. Asimismo, la diversidad de soportes tecnológicos previstos (plataformas digitales, televisión, radio, materiales audiovisuales e impresos) procuró atender la fuerte desigualdad en el acceso

---

<sup>2</sup> El Consejo Federal de Educación es un ámbito de concertación federal del que participan los 24 Ministros y Ministras de Educación de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio de Educación Nacional.

<sup>3</sup> Para julio de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación llevaba entregados veinte millones de cuadernillos de 48 páginas cada uno para los niveles inicial, primario y secundario (PUIGGRÓS, 2020)

a estos recursos por parte de la población y evitar que ella se multiplicara durante la pandemia.

Por otra parte, el Ministerio de Educación de la Nación también impulsó el Plan “Juana Manso”, una plataforma educativa federal, colaborativa para las jurisdicciones, con recursos tecnológicos para el desarrollo de actividades sincrónicas y asincrónicas. Su propósito es vincular a estudiantes y docentes mediante aulas virtuales gratuitas con contenidos para los niveles primario y secundario, espacio para realizar y calificar las tareas, y una biblioteca de recursos digitales multimedia con licencia abierta. Asimismo, contiene propuestas de alfabetización digital y capacitación para docentes y directivos de todos los niveles.

El Plan Juana Manso también supone un plan de conectividad que incluye la distribución de netbooks<sup>4</sup> con un sistema operativo de software abierto y libre. De este modo, el gobierno nacional retoma el Plan Conectar Igualdad<sup>5</sup>, una política de inclusión digital suspendida durante los cuatro años de presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). Puede observarse, en estas acciones, el rol principal que asume el Estado en el direccionamiento de la política educativa, la garantía de distribución de recursos tecnológicos y digitales, y la producción de contenidos de acceso abierto en una plataforma segura y soberana. En este marco, apunta a promover el uso de un software libre, el cuidado de los datos, el desarrollo de una industria nacional del software y a la producción de recursos en el marco de políticas definidas por el Estado, en el marco de una infraestructura tecnológica estatal. Esa posición, además, se orientó hacia la necesidad de garantizar el vínculo pedagógico a distancia y a generar condiciones de acceso para el conjunto de las/os estudiantes, para cuya navegación por celular no consume datos. En este marco, durante 2021 la prioridad para la entrega de computadoras la han venido teniendo las instituciones escolares a las que asisten estudiantes con baja o nula continuidad pedagógica en 2020.

En las primeras semanas de suspensión de clases presenciales, las acciones nacionales, provinciales y escolares se concentraron en la distribución de alimentos, la producción de recursos educativos para actividades de aprendizaje, la construcción de plataformas virtuales como vía de acceso a esos recursos, y la generación de mecanismos para la comunicación

---

<sup>4</sup> En mayo de 2021, el gobierno nacional anunció la adquisición de 633.000 netbooks destinadas a estudiantes en todo el país, en el marco del Programa Juana Manso

<sup>5</sup> El Plan Conectar Igualdad se desarrolló entre abril de 2010 y diciembre de 2015 en Argentina y consistió en la distribución de netbooks para estudiantes y docentes de nivel secundario, de educación especial y de Institutos de Formación Docente. En el marco de este Plan, se entregaron más de 5 millones de computadoras y se construyeron más de 1400 aulas virtuales.

virtual entre docentes y estudiantes. Entre ellos, las aulas virtuales y las redes sociales fueron algunas de las más utilizadas para el dictado de clases a distancia y la indicación de tareas (Res. CFE 363/2000). Para quienes no poseían conectividad o dispositivos digitales, se encararon un conjunto de medidas:

*“El Programa Seguimos Educando en su línea de cuadernillos impresos, con contenidos y actividades escolares destinadas especialmente a los chicos y chicas que no disponen de conectividad y/o de dispositivos digitales en sus hogares; las producciones televisivas y radiales que emiten en la TV Pública, Paka Paka y Encuentro y canales provinciales y universitarios de todo el país, Radio Nacional y sus repetidoras, además de radios de alcance local, comunitarias, universitarias, campesinas. ▪ Producción de material impreso y módulos televisivos en algunas jurisdicciones provinciales. ▪ Gestión de navegación gratuita de la plataforma Seguimos Educando y de las plataformas virtuales provinciales en teléfonos celulares, a través de un acuerdo con las compañías telefónicas. ▪ Distribución de notebooks y tablets en las regiones y escuelas que concentran indicadores más altos de pobreza infantil (NOA, NEA y Conurbano Bonaerense).” (Res. CFE 363/2000, p. 2).*

Los cuadernillos y los programas de radio y TV siguen las mismas secuencias de contenidos basadas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), los contenidos definidos curricularmente como fundamentales para todo el país. La disposición de contenidos en portales digitales fue organizada por nivel de estudio y área de conocimiento (CARDINI Y D’ALESSANDRE, 2020). El accionar estatal se centró en la formación docente en saberes y herramientas tecnológicas y en nuevas formas de comunicación con sus estudiantes.

Hacia principios de julio de 2020, el Consejo Federal de Educación estableció el protocolo para el regreso presencial a las aulas<sup>6</sup>. Se establecieron pautas de distanciamiento, limpieza, desinfección y uso del tapabocas. Asimismo, avanzó en disponer que ningún estudiante del país será calificado mientras la presencialidad escolar continúe suspendida<sup>7</sup>, proponiendo la promoción acompañada y que los primeros tres años de la escolaridad primaria conformen una unidad pedagógica. Estas definiciones sustentaron la idea de que 2020 y 2021 constituyeran una unidad pedagógica y curricular, y que se propusiera la redefinición de los aprendizajes según una perspectiva ciclada.

---

<sup>6</sup> Resolución 364/2020 del Consejo Federal de Educación.

<sup>7</sup> Resolución 363/2020 del Consejo Federal de Educación.

*“A partir de los contenidos propuestos en los NAP se priorizarán aquellos a desarrollar para la temporalidad 2020-2021. Esto supone un trabajo específico de los equipos técnicos, de los equipos de supervisión y directivos sobre las progresiones de aprendizajes, los avances y contextualización de los procesos particulares que los afectaron y las situaciones de enseñanza que los organizaron. Dado que el acompañamiento durante la primera etapa fue diverso como así también las posibilidades de apropiación de saberes, la continuidad pedagógica y su profundización deberán reconocer las condiciones de heterogeneidad existentes en el punto de partida para propender a generar condiciones de mayor igualdad superando las dificultades existentes” (Resolución CFE N° 367/2020, p. 11)*

El Consejo Federal de Educación también aprobó el “Marco Federal para la Reorganización Institucional de las actividades de retorno a la escuela” en agosto de 2020. En él se plantea a la alternancia como una posibilidad para la organización de la enseñanza en diferentes espacios, contemplando la presencialidad en la escuela y espacios no presenciales:

*“La alternancia es una dinámica pedagógica que contiene períodos de trabajo de la/os alumna/os con asistencia a la escuela en clases presenciales y actividades de aprendizaje en situaciones de no presencialidad mediados por diferentes instrumentos y soportes. Esta organización implica procesos de enseñanza en diferentes espacios y tiempos que se integran en un mismo proceso de aprendizaje. A partir de la combinación de estos aspectos se pueden construir diversos sistemas de alternancia que articulen el trabajo presencial en las instituciones con espacios de enseñanza y aprendizaje no presenciales y que den lugar a la construcción de otros modelos organizacionales y pedagógicos en el sistema educativo” (Resolución CFE N° 366/2020, p. 2)*

En la misma línea, los acuerdos del Consejo Federal de Educación para el nivel secundario dispusieron la posibilidad de plantear diversos formatos institucionales y modalidades de cursado para la regularización de las trayectorias escolares, incluyendo distintos criterios de evaluación, promoción y acreditación como alternativa para la inclusión. Estas habilitaciones no eran inéditas, sino que recuperaban experiencias anteriores puestas en marcha a partir de 2009, cuando el Consejo Federal de Educación posibilitó la reorganización de la tarea de las y los docentes y sus horas, distintos agrupamientos de estudiantes, diferentes ámbitos para el desarrollo de actividades, nuevas estructuras temporales y curriculares, cambios en el régimen académico que permitan trayectorias escolares continuas<sup>8</sup>. Asimismo, incorporan también experiencias en otros niveles, como el primario, donde a partir de 2007 se habían habilitado cambios en el formato escolar institucional para favorecer la inclusión educativa (VASSILIADES, 2012). La reorganización curricular involucraría, también,

---

<sup>8</sup> Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación.

criterios de priorización de grupos de estudiantes que volverían a las aulas y orientaciones para la bimodalidad, que incluiría el trabajo presencial y no presencial.

#### **4 LO ESCOLAR Y LO COMÚN EN LAS INICIATIVAS QUE SE IMPULSARON**

Los tiempos y espacios específicamente escolares han sido un rasgo distintivo de las instituciones abocadas a los procesos de escolarización (PINEAU, 2001). En este sentido, ellas hacen ingresar a los/as estudiantes a un mundo propio, distinto del que provienen (SIMONS Y MASSCHELEIN, 2014). Estos tiempos y espacios se vieron alterados en el contexto de la pandemia, que resultó una suspensión de la suspensión de reglas y de tiempos que implica la escuela. En la conceptualización de los espacios y tiempos que involucra lo escolar, un conjunto de estudios ha argumentado que históricamente se trató de un espacio que se afirmaba en la premisa de que la escuela suponía un santuario, sobre la base de principios y valores “fuera del mundo” que había que preservar (DUBET, 2004) en esa matriz eclesíástica. El espacio escolar supuso la separación de los cuerpos al interior de las aulas como una de las tácticas de disciplinamiento (PUIGGRÓS, 1990) y la división de los grupos en grados de acuerdo a la edad, a cargo de un maestro. Este componente, junto con el de la división del conocimiento por materias y la evaluación como prueba de los aprendizajes, integró la llamada “gramática escolar” (TYACK Y CUBAN, 1994), aquel conjunto de reglas invisibles, altamente resistentes a las pretensiones de cambio de las reformas, y estructurantes de las prácticas y disposiciones de los sujetos escolares. Asimismo, y como otros analistas han señalado, el tiempo y el espacio escolares integraron una particular configuración de las culturas escolares como conjuntos de aspectos y rasgos sedimentados a lo largo del tiempo (VIÑAO, 2002; ROCKWELL, 2000) y de la forma escolar como forma hegemónica de socialización de los sujetos (VINCENT, LAHIRE Y THIN, 2001). El formato escolar supone, así, una serie de formas que estructuran la experiencia escolar (DIKER, 2005) y que se sostiene en ciertas regularidades que han estabilizado a la escuela surgida en la modernidad (PINEAU, 2001) y que son la condición instituyente en la que se funda una escuela en un contexto concreto. Siguiendo el señalamiento que Padawer (2008) realiza respecto de que la organización de los grados, el modo en que se plantean los tiempos y espacios escolares no suponen únicamente cuestiones técnicas referidas a la escolarización, sino también aspectos constitutivos de un debate más amplio sobre los principios políticos que estructuran los sistemas de instrucción y la desigualdad social.

En el marco de la situación inédita de no asistencia a las aulas, las respuestas involucraron coordenadas escolares en, al menos, dos sentidos. Por un lado, porque explícitamente intentaron cubrir varios aspectos de lo escolar que acontecen en las instituciones educativas: los encuentros (ahora, mediados por una plataforma, y de modo sincrónico o asincrónico), el contacto con los contenidos escolares -fundamentalmente referido a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios-, la distribución de materiales pedagógicos a través de diferentes soportes, entre otras iniciativas. Por otro lado, porque esas acciones se rigen por un razonamiento específicamente escolar que, si bien no reconstruye a una escuela con sus aulas funcionando en medio de la pandemia, sí mantiene las lógicas escolares relativas al privilegio de la transmisión sincrónica, la organización de contenidos según alguna secuencia, el establecimiento de algún tiempo específico para las actividades sincrónicas y asincrónicas, y la distribución de materiales educativos.

En el análisis de las temporalidades de las culturas escolares, Rockwell (2018) señala que existe una costumbre de delimitar con períodos taxativos fenómenos sociales mucho más complejos, que debe revisarse. Así, argumenta a favor de considerar la “larga duración” de las dinámicas, identificando

ciertos cauces culturales profundos caracterizados por prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir a cualquier acontecimiento o trastorno social. Su perspectiva resiste la periodización clásica y la dicotomía de continuidad/discontinuidad. Permite identificar distintos planos dentro de las culturas escolares y distinguir los efectos a largo plazo de las sucesivas reformas educativas (ROCKWELL, 2018, p. 23).

La autora puntualiza que una perspectiva teórica debe apartarse de una historia educativa que tienda hacia un progreso lineal. Más bien, hay temporalidades yuxtapuestas que atraviesan los procesos educativos. Este señalamiento invita a desterrar la idea de que lo escolar en Argentina rigió hasta el 16 de marzo de 2020 y que desde allí otras lógicas sustituyeron a la escuela sin más. Por el contrario, se observa una superposición de coordenadas en las que, si bien hay escenarios en los que lo escolar no se traslada sin más (como una clase sincrónica a través de alguna plataforma digital), sigue prevaleciendo junto a otras lógicas ligadas a la distancia física y la inmediatez temporal que imponen las tecnologías digitales. Ellas requieren ser analizadas reconstruyendo ese entretejido complejo (Rockwell, 2018) allí donde, desde otras perspectivas se plantean dicotomías o rupturas. Los sujetos recorren itinerarios propios en el tiempo (DE CERTAU, 1996).

Pese a ello, en Argentina se instaló, desde diversos sectores, que “no había clases” o que la educación escolar estaba suspendida, afirmaciones que fueron multiplicadas por algunos medios de comunicación escritos y audiovisuales. Se generó, así, una nueva “disputa de representaciones” en el contexto de la pandemia:

*"Más allá de las medidas sanitarias y las estrategias económicas para paliar los efectos de las políticas de cuidado, la disputa central se jugó en el campo de las representaciones (...) La apuesta inicial por la prioridad de la salud y de la vida fue perdiendo espacio, como producto tanto de errores y decisiones gubernamentales como de diversas embestidas del poder económico concentrado, los medios de comunicación masivos y sectores importantes de una oposición política cuyos grupos más radicalizados fueron ganando poco a poco hegemonía por sobre aquellos (más importantes numéricamente) que en el inicio habían apostado por la cooperación y la articulación de las acciones políticas, económicas y sanitarias" (FEIERSTEIN, 2021, p. 80-81)*

En esta disputa de representaciones, la escolarización en tanto forma de socialización dominante (VINCENT, LAHIRE Y THIN, 2001) prevaleció para elaborar interpretaciones respecto de las modalidades de educación a través de herramientas virtuales. Estas representaciones estuvieron determinadas por estructuras previas de concepción de lo social (FEIERSTEIN, 2021)

Así, las plataformas digitales más utilizadas para los encuentros sincrónicos fueron, finalmente, aquellas que permitieron emular algo de la lógica escolar de la clase, del encuentro entre las/os docentes y sus estudiantes. Las pantallas que muestran a docentes y estudiantes, con la posibilidad de interactuar simultáneamente a través del audio y la visualidad, fueron una de las opciones más utilizadas a partir de la declaración del ASPO. Asimismo, fue un lugar de multiplicación de desigualdades previamente existentes, en tanto un sector importante de la población escolar no accedía a los recursos mínimos para poder hacer uso de esas plataformas. El Consejo Federal de Educación advirtió, al sancionar el proceso de Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica, sobre esta coyuntura:

*“Por su parte, docentes y escuelas, vienen sosteniendo un gran esfuerzo por mantener la comunicación con estudiantes y familias y hacer llegar actividades educativas, a través de vías muy variadas: teléfono, WhatsApp, redes sociales, espacios de distribución de alimentos (escuelas, comedores), intermediación de agentes de la comunidad, entre otros. No obstante, sabemos que las posibilidades de aprovechamiento de los recursos educativos, de sostenimiento de las interacciones con los y las docentes y sus efectos sobre el aprendizaje, no sólo serán heterogéneos, sino que pueden llegar a ampliar las brechas de desigualdad social y educativa” (Res. CFE 363/2000, p. 2)*

Estas apelaciones a lo escolar coincidieron con una apuesta por sostener algo del orden de lo común, evidenciada no solo en la preeminencia de los niveles nacional y federal a la hora de coordinar disposiciones para la escolarización en tiempos de pandemia, sino también en la interpelación a la comunidad en términos de lo colectivo y lo socialmente compartido. Se trata de un tiempo protegido y de ciertas presencialidades mediadas por la tecnología, apuntado fundamentalmente a sostener la masividad escolar en el trabajo a distancia.

La política de la igualdad (DUBET, 2015) tiene como requisito la existencia de una solidaridad elemental. Esta se desplaza, en momentos de una pandemia global, a la preservación de la vida propia y de los otros y otras. Este movimiento generó una particular contienda política entre el gobierno y sectores de la oposición en torno de “las libertades” que el ASPO restringía y el hecho, planteado por estos últimos, de que “no había clases” como resultado de la no presencialidad escolar. Se traza así un eje autoritarismo versus libertad (FEIERSTEIN, 2021) que surca las políticas educativas que se implementaron durante la pandemia del Covid 19, y que también se expresó en otras actividades sociales y económicas:

Podría plantearse que lo que la pandemia puso sobre la mesa fue la capacidad de las distintas sociedades para implementar medidas cooperativas y desafiar los paradigmas dominantes con respecto a los modos de explicación de la realidad y sus consecuencias en relación con la acción en una situación de catástrofe colectiva (FEIERSTEIN, 2021, p. 201).

En el ámbito de las políticas educativas, la implementación de medidas cooperativas repuso un horizonte relativo a lo común que intentó sobreponerse a la lógica de la salvación individual, enfrentándose con "procesos de subjetivación basados en la idea de un individuo estructurado en función de su capacidad de consumo" (FEIERSTEIN, 2021:172). Esta tensión entre lo social y lo individual se expresó en aquella que se dio entre el cuidado colectivo de la vida, y la salida individual y fundada en el emprendedurismo neoliberal. En este sentido, si bien se observa en la pandemia una erosión de los logros del período posneoliberal<sup>9</sup> (BENZA Y KESSLER, 2021), se trata también de un momento de afirmación de ciertas coordenadas ligadas a la centralidad del Estado en relación a su responsabilidad en el ámbito de la educación escolar y de constitución de un horizonte relativo a lo común.

---

<sup>9</sup> En Argentina, este período se ubica entre 2003 y 2015, durante las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández (2007-2015).

Esta centralidad del Estado no estuvo exenta de que ciertas desigualdades previas tuvieran un aumento exponencial, como el diferencial acceso a recursos pedagógicos digitales. Sin embargo, la presencia de este actor y la labor docente fuertemente orientada a sostener la continuidad pedagógica en tiempos de aislamiento social, permitieron que diversos sectores sociales pudieran ver extendida sobre ellos la tarea escolar. Estas notas constituyen importantes rupturas respecto del gobierno del ex presidente Macri, en particular en relación al fortalecimiento del rol del Estado, la presencia del ámbito público como espacio de definición de las políticas educativas y la centralidad del trabajo docente en términos pedagógicos.

## **5 CONCLUSIONES**

Este artículo ha intentado reconstruir algunas cuestiones centrales del accionar estatal a nivel nacional y federal en Argentina frente a la pandemia. Con ese objetivo, ha focalizado su mirada en las definiciones del Ministerio de Educación y del Consejo Federal de Educación en relación el momento de aislamiento social, preventivo y obligatorio implementado en el país. Parte importante de las intervenciones de estos actores ha tenido que ver con enfrentar las desigualdades generadas en este tiempo en relación al acceso a recursos pedagógicos digitales para la continuidad escolar sin presencialidad. En este sentido, se han analizado un conjunto de medidas orientadas a paliar esta situación, ofreciendo materiales y contenidos en diferentes soportes escritos, radiales, y audiovisuales.

El artículo también ha procurado mostrar los modos en que las iniciativas tomadas y las modificaciones sugeridas al formato escolar dan cuenta de una fuerte presencia de la escuela en tiempos de no asistencia a las aulas por parte de los estudiantes. Lejos de hallarnos en un mundo “post-escolar” debido a la pandemia y a la inédita interrupción de las clases presenciales, las coordinadas escolares estuvieron marcadamente presentes en las medidas que se tomaron y en los modos de concebir las respuestas a las desigualdades preexistentes y emergentes.

En un tiempo de redefinición de los vínculos entre las escuelas, las tecnologías, la sociedad y el Estado (DUSSEL, PULFER Y FERRANTE, 2020), este último aparece en un lugar central en la articulación de políticas, tanto impulsadas a nivel nacional como planteadas a nivel federal en el Consejo Federal de Educación. En un contexto en el que, en la región, subsisten núcleos históricos de desigualdad (BENZA Y KESSLER, 2021) que la pandemia ha

multiplicado, el Estado nacional en Argentina procuró adoptar un papel preeminente en la construcción de los sentidos en torno de lo común, en un momento en que, desde diversos sectores de la oposición, se alentaban lógicas particularistas ligadas a la presunta “libertad” que debía tenerse para asistir presencialmente a las escuelas. Posiblemente en el enfrentamiento a esas desigualdades emergentes y en el sostenimiento de algo del orden de lo común se hayan erigido dos de los pilares de las iniciativas estatales nacionales en tiempos de la pandemia en Argentina.

## REFERENCIAS

ADAMOVSKY, E. *Del igualitarismo a la meritocracia. El proyecto cultural del macrismo*. Le Monde Diplomatique 218. Buenos Aires, 2017.

ARGENTINA – MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Resolución 106/2020.

ARGENTINA – CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución N° 363/20, 2020.

ARGENTINA – CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución N° 366/20, 2020.

ARGENTINA – CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución N° 367/20, 2020.

BENZA, G. y KESSLER, G. *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2021.

CARDINI, A. y D’ALESSANDRE, V. La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: UNIPE, p. 113-124, 2020.

DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 1996.

DIKER, G. Los sentidos del cambio en educación. En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) **Educación: ese acto político**. Buenos Aires: Del Estante Editorial, p. 127-137 2005.

DUBET, F. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En TENTI FANFANI, Emilio (org) **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires. IPE-UNESCO, p. 15-43, 2004.

DUBET, F. *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015

DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: UNIPE, p. 351-364, 2020.

FELDFEBER, M. Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional docente al docente “global”. *Sisyphus*. 8, 01, 79-102, 2020.

FELDFEBER, M., y GLUZ, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38, 2019.

FEIERSTEIN, D. *Pandemia. Un balance social y político de la crisis del Covid 19*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2021.

PADAWER, A. *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires: Teseo, 2008.

PÉREZ SÁINZ, J. El imaginario de las desigualdades en América Latina. ¿Es necesario otra mirada? En E. Jelin, R. Motta y S. Costa. *Repensar las desigualdades*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 137-153, 2020.

PINEAU, P. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. En PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, 27-52, 2001.

PUIGGRÓS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna, 1990.

PUIGGRÓS, A. Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En DUSSEL, I., FERRANTE, P. Y PULFER, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: UNIPE, p. 33-42, 2020.

ROCKWELL, E. Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural. *Interações*, v, 009, 11-25, 2000.

ROCKWELL, E. Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, p. 21-32, 2018.

SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

TYACK, D. y CUBAN, L. En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

VINCENT, G., LAHIRE, B. y THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, XVI, 33, 1-11, 2001

VASSILIADES, A. Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Tesis (Doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2012.

VASSILIADES, A. Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (2,30), 247-262, 2020.

VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.