

Propuestas para sostener el derecho a la educación en tiempos de pandemia

Por Gonzalo Gutierrez (*)

La velocidad de las transformaciones sanitarias y sociales alteró con profundidad las condiciones para enseñar y aprender, pero –especialmente– los saberes pedagógicos necesarios para sostener las relaciones educativas en estos escenarios de cambios acelerados y permanentes. En este sentido, es posible apreciar que la escuela en el primer semestre de 2021 es muy distinta a la que tuvimos en 2020, al igual que lo fue con respecto a 2019, y que será muy diferente a la que tendremos en la segunda mitad de 2021, así como en el inicio de 2022, cuando –vacunación mediante– podamos retornar a una presencialidad similar a la de 2019.

Si en 2020 el debate se centró en torno a la pregunta sobre cómo sostener una propuesta educativa que no era presencial ni a distancia (con todo lo que implica), el 2021 nos encuentra atravesando la segunda ola de contagios por COVID-19, con un profundo

debate sobre la relevancia de la presencialidad educativa y las condiciones necesarias para sostenerla en tiempos de pandemia. Una parte de la discusión sobre la presencialidad se ha visto atravesada por una politización que procura marcar diferencias con las posiciones oficiales, sin asentarse en saberes sanitarios ni pedagógicos, intentando enfrentar a docentes y familias, como si ambos tuvieran intereses opuestos a educar y cuidar. Otra parte de la discusión se ha centrado en interrogarse sobre la posibilidad de lo pedagógico en escenarios diversos: no presenciales –como en 2020–, con presencialidad alterada y combinada con no presencialidad (o parte de la escuela en el hogar). Cada opción moviliza tensiones y límites específicos sobre los modos de garantizar, simultáneamente, el derecho a la salud y a la educación, las condiciones sanitarias y tecnológicas para sostenerlas y las desigualdades e injusticias que en cada una de

(*)
Director del ICIEC-UEPC

ellas se movilizan. Circunstancialmente, hasta que la vacunación del conjunto de la población sea una realidad, la opción de educar deberá navegar entre estas tensiones. Mientras tanto, el desafío central se encuentra en cómo sustraer lo educativo de la disputa partidaria (no de lo político), y reponer la centralidad de lo pedagógico en el encuentro entre niñas, niños, jóvenes, docentes y familias, por cualquier medio en que finalmente se materialice la relación educativa.

Cómo nos encontró la pandemia

La pandemia nos encontró con desigualdades sociales y educativas que se fueron profundizando aceleradamente en estos meses. Han crecido sideralmente el desempleo y la pobreza, en especial la infantil y juvenil, que ha llegado a superar el 60% según algunos estudios. La continuidad pedagógica se vio jaqueada, porque la ausencia de presencialidad hizo más evidente las desigualdades de acceso a dispositivos y conectividad en miles de estudiantes y docentes a lo largo y ancho del país. Esta situación incrementó exponencialmente las desigualdades educativas, al punto de que tuvimos una regresión histórica. Por primera vez en décadas, la curva de crecimiento de la escolaridad se detuvo y disminuyó. A la fecha, primer semestre de 2021, sabemos que, en una situación inédita, miles de estudiantes dejaron de asistir o lo hacen de modo intermitente.

Otro problema que evidenció la pandemia fue la debilidad de los dispositivos estatales orientados a generar condiciones para enseñar y aprender. La política del expresidente Macri desmanteló el programa Conectar Igualdad y la distribución de *notebooks*. Esta situación fragilizó las condiciones para aprender en pandemia para quienes no contaban con dispositivos tecnológicos, eran escasos en los grupos familiares, o de existir, eran tecnológicamente antiguos y estaban desactualizados. Complementariamente, al haberse focalizado las políticas de distribución de *notebooks* en estudiantes, fueron las y los docentes quienes se encontraron también con dificultades para poder enseñar. Si el acceso a dispositivos fue un problema para estudiantes y docentes, la desigual conectividad complejo aun más el desarrollo de propuestas pedagógicas. Frente a ello, se fueron construyendo alterna-

tivas tales como: Seguimos Aprendiendo, a nivel nacional en 2020, complementada con la plataforma Juana Manso en 2021 y Tu Escuela en Casa, en Córdoba. Aunque con una diferencia significativa: en las plataformas nacionales, al igual que en la de la Universidad Nacional de Córdoba (con más de 100.000 usuarias y usuarios potenciales), es posible acceder sin consumir datos, lo cual soluciona al menos una parte de los problemas. Complementariamente, se han licitado más de 650.000 *notebooks* a nivel nacional y 100.000 a nivel provincial. En el primer caso, se estima que algunas comenzarán a estar disponibles a fines de 2021 y en el segundo, a comienzos de 2022.

Los problemas de accesibilidad a dispositivos tecnológicos y conectividad estuvieron en la base de lo que se ha denominado “desconexión” de miles de estudiantes. Frente a esa situación, gran parte de las escuelas distribuyeron libros existentes en sus bibliotecas. Ello no tuvo el impacto esperado debido a que durante la gestión del expresidente Macri dejaron de proveerse libros a las bibliotecas escolares, con lo cual no se contaba con la cantidad necesaria, lo que agudizó el problema de la continuidad pedagógica. Frente a ello, las autoridades nacionales se abocaron a la impresión de más de 50 millones de cuadernillos de trabajo que, desde junio de 2020, comenzaron a llegar a las escuelas de modo fragmentado y discontinuo, para ser distribuidos por docentes u organizaciones sociales. La urgencia de los tiempos impidió concertar criterios de producción que posibilitaran un abordaje menos centralista de los contenidos. Esta iniciativa no fue acompañada de modo similar por la provincia de Córdoba, con lo cual el acceso a materiales impresos dependió solo de lo previsto por Nación.

La pandemia hizo evidente que, ni a nivel nacional ni a nivel provincial, se desarrollaron o consolidaron programas ministeriales que acompañaran, codo a codo, las decisiones didácticas elaboradas al interior de las escuelas. Ambos hechos repercutieron con fuerza en el desarrollo de alternativas educativas frente a la situación de ASPO y DISPO en 2020, para sostener la educación pública mediante la combinación de respuestas desde dos posiciones diferentes. A nivel escolar, fueron los equipos directivos junto a las y los docentes quienes construyeron estratégica y colectivamente Ideas Maestras⁽¹⁾, en función de las características de sus comunidades escolares, posibili-

La velocidad de alternativas producidas al interior de los grupos de WhatsApp y salas de Meet, para sostener la continuidad pedagógica, fue mayor a las desplegadas por las políticas públicas.

tando de este modo sostener la continuidad pedagógica, aunque ello implicara una intensificación de su jornada laboral y lo debieran hacer en gran soledad. Por otro lado, en la escala del sistema educativo, las respuestas se fueron construyendo por medio de cuatro grandes estrategias: la elaboración de plataformas virtuales donde alojar contenidos educativos; la producción de materiales digitales didácticos; el diseño de proyectos orientados reconectar estudiantes (el más claro es, sin dudas, el Programa Tendiendo Puentes); la reorganización de prioridades curriculares y la producción de resoluciones (nacionales y provinciales) y de memos orientados a regular aspectos laborales, sanitarios, administrativos, organizativos y pedagógicos. Si bien gran parte de las regulaciones elaboradas se explican por los cambios normativos necesarios de considerar en el escenario de pandemia, muchos otros, al no articularse con dispositivos estatales de acompañamiento al trabajo de enseñar, reflejan un supuesto según el cual las prácticas educativas se orientarían o cambiarían por medio de prescripciones. Esto no es algo nuevo en Córdoba, y se acopla a los problemas surgidos en el escenario de pandemia caracterizado por múltiples escisiones: entre quienes pudieron sostener su continuidad pedagógica y aquellas y aquellos que no; quienes contaban con dispositivos y conectividad para enseñar y aprender y las y los que no; y entre quienes sostienen la educación cotidianamente desde las escuelas y quienes deciden políticamente, pero se encuentran alejados de ella. Esta última cuestión produjo tensiones e incertidumbre al interior de las escuelas, en tanto muchas resoluciones y memos fueron poco claros, ambiguos o sufrieron rectificaciones evitables que desestabilizaron las complejas estrategias elaboradas por los equipos de gestión y docentes que, en muchas ocasiones, las percibieron como nuevos problemas, en vez de aportes y orientaciones para sostener su trabajo cotidiano.

La incertidumbre en clave pedagógica es una constante estructural de las relaciones educativas y nada tiene que ver con la perspectiva neoliberal que la valora por generar sistemas de incentivos individuales, que reducen derechos y redes de solidaridad, colocando

en los individuos las responsabilidades sobre lo que les ocurre. En este sentido, la presencia de otras y otros no maleables, que piensan, sienten, actúan, hace imposible pensar lo pedagógico como algo certero, preciso y a prueba de contextos y sujetos. Este saber docente sobre el trabajo con la incertidumbre permite comprender por qué, cuando pandemia mediante se suspendió la presencialidad en 2020, fue posible elaborar desde el interior de las escuelas múltiples respuestas para sostener la relación pedagógica. La velocidad de alternativas producidas al interior de los grupos de WhatsApp y salas de Meet, para sostener la continuidad pedagógica, fue mayor a las desplegadas por las políticas públicas y en especial las educativas, y se asentó en esas disposiciones construidas cotidianamente en las aulas, para trabajar con la incertidumbre desde una perspectiva de compromiso profundo con el derecho a la educación de nuestras y nuestros estudiantes. Así se explica la irrenunciable apuesta por sostener la enseñanza con insuficientes, precarias e inestables condiciones laborales y pedagógicas. En 2020, año de la pandemia, se evidenció la irrenunciable apuesta por enseñar, cuidando y cuidar al enseñar por parte del conjunto de la docencia, quedando claro que, como lo han planteado Hannah Arendt, Masschelein y Simons, Bárcena y Larrosa, en la educación se juega el amor al mundo y a los que vienen. Pero también, la necesidad de estabilizar demandas hacia el trabajo de enseñar, consensuando expectativas sobre lo que se espera de la escuela en tiempos de pandemia, a los fines de reducir las incertidumbres que acompañan cotidianamente las opciones de educar.

Hacia dónde vamos, despejando falsos mitos

En 2021 el retorno a una presencialidad reducida e intermitente, que se ha denominado de múltiples modos: bimodalidad, modalidad híbrida, presencialidad alternada, etc., se acompañó de la incertidumbre y tensiones derivadas del temor al contagio. Entre quienes la han defendido a ultranza, como cabal reflejo de

(1) En el segundo semestre de 2020 se realizó a una convocatoria de experiencias educativas construidas en escenario de pandemia, que se denominó Ideas Maestras. Fueron reconocidas en diciembre 14 experiencias que se pueden conocer en el siguiente link: <https://www.uepc.org.ar/conectate/ideas-maestras-en-tiempos-de-pandemia-repositorio-de-experiencias/>

la atención al derecho a la educación, y quienes han sostenido la prudencia de considerarla en función de las condiciones sanitarias existentes en cada región, se juegan supuestos pedagógicos necesarios de considerar, porque remiten a creencias sobre la función de la escuela, los modos de trabajo didáctico y las relaciones con el saber de las y los estudiantes. Asumiendo que la presencialidad como opción educativa es uno de los grandes consensos que en torno a la educación se han producido, es posible realizar algunas consideraciones de su implicancia.

Sostener la presencialidad como un aspecto nodal en la formación de niñas, niños y jóvenes, tanto por los saberes que se transmiten como –y fundamentalmente–, por las experiencias de humanidad y ciudadanía que construyen, permite descurricularizar la mirada sobre la escuela y dejar de reducirla a un “enseñadero” al cuál es necesario evaluar sistemáticamente. La escuela es un tiempo y espacio de igualdad, donde niñas, niños y jóvenes son suspendidos de las lógicas productivas y familiares para conocer el mundo, su pasado y comenzar a elaborar sus proyectos de futuro. En este sentido, los contenidos curriculares son el medio indispensable por el cual se atiende el derecho ciudadano de conocer. Estamos en la escuela para hacernos de un tiempo que nos permita mirar con atención al mundo, a sus detalles, a lo que en él sucede y nos sucede (Bárcena, 2019) y lo hacemos a través de objetos y disciplinas donde organizamos los saberes a transmitir (Larrosa, 2019). Por lo tanto, la presencialidad se podría sostener tanto en el encuentro de los cuerpos en la escuela, como en el de las miradas por medio de una pantalla. Tal vez el asunto central a considerar sea “cómo” estar en el edificio escolar, o en las pantallas, y en qué medida la invención didáctica posibilita captar la atención de nuestras y nuestros estudiantes, de modo tal, que se produzca ese espacio tiempo de igualdad. De este modo, la cuestión central en esta coyuntura de pandemia debería dejar de ser el debate sobre presencialidad sí o no, abriendo paso a interrogantes sobre las propuestas didácticas que en cada caso es posible desplegar y las materialidades con que se cuenta para garantizar el derecho de enseñar y aprender, ya sean estas programas de asesoramiento pedagógicos sistemáticos, *notebooks*, acceso a internet, cuadernillos impresos, condiciones sanitarias adecuadas en las escuelas, etc.

El consenso social sobre la relevancia de la presencialidad en la escolaridad de niñas, niños y jóvenes posibilita desmitificar la creencia según la cual, lo tecnológico podría reemplazar el trabajo docente, garantizar una mejor transmisión y privatizar el sistema edu-

cativo. Las TIC son, como el pizarrón y la tiza, tecnologías necesarias para enseñar, que adquieren diferente relevancia según el sentido que se les otorgue en la relación educativa. Por ello, es central trabajar sobre su sentido didáctico, su accesibilidad a todas y todos las y los estudiantes, su implicancia en torno a los modos de circulación social del conocimiento y su articulación con el conjunto de dispositivos estatales orientados a acompañar el trabajo de enseñar.

Hace unas semanas Infobae informaba que *Google for Education*, junto a Ticmas elaboraron 1500 secuencias didácticas disponibles para docentes, sin anclaje curricular alguno, claro está. Las mismas están disponibles como parte del repositorio de algunos Ministerios de Educación en Argentina. Este ejemplo permite ver que donde el Estado no acompañe la enseñanza, lo hará el mercado, con propuestas “simples”, “prácticas” y rentables. En este sentido, los intentos de mercantilización educativa –a diferencia de otros tiempos–, no se centran en el crecimiento del sector de gestión privada y sí en la venta de servicios tecnológicos en el marco de software privativo, por el cual el Estado, o las y los usuarios deben pagar si quieren acceder, tanto a sus servicios, como a los saberes que se alojan en sus plataformas. La alternativa es clara aquí: plataformas como Juana Manso, que posibilitan el acceso sin consumo de datos, y se desarrollan desde una perspectiva de derechos, contribuyen a desmercantilizar el acceso a las tecnologías educativas. Por ello, precisamos más alternativas como estas, que combinen la accesibilidad libre de datos con la producción de materiales pedagógicos y didácticos articulados a demandas curriculares.

Las TIC, en su modalidad no presencial, no son accesibles a todas y todos las y los estudiantes y docentes; pero, además, producen una experiencia escolar reducida con respecto a la presencialidad. Comprender esta doble cuestión debería orientar las alternativas construidas para la presencialidad alternada que se viene ensayando, o la no presencialidad que, por razones sanitarias, se produce en diferentes puntos del país y de la provincia. En aquellos casos donde el acceso a las TIC se encuentra obstaculizado, deberían contemplarse opciones intermedias a la compra y distribución de *notebooks*, como la distribución de libros de textos y de secuencias temáticas de trabajo didáctico, complementadas con actividades didácticas de trabajo organizadas por grado, o por año y espacios u áreas curriculares, que puedan ser ampliadas y reelaboradas en cada contexto por sus docentes. Cuando estas opciones no las construye el Estado, se producen tres efectos poco deseables: se fragmenta la transmisión escolar desde la escala del sistema educativo, porque en cada escuela, cada docente toma las mejores opciones en función de su propio contexto, profundizando las desigualdades ya existentes de acceso a un piso básico y común de saberes y experiencias educativas; se incrementa la soledad de las y los docentes para construir opciones didácticas en sus propios contextos; y se deja el camino abierto para buscar en el mercado tecnológico o editorial las respuestas para la enseñanza. En este sentido, queda claro que cuando las propuestas y orientaciones para enseñar no las construye el Estado, las produce y vende el mercado, y las compran las y los docentes.

El debate sobre la presencialidad nos reenvía al corazón de la pedagogía. Si la educación requiere de la confianza en el otro, en su capacidad de aprender en el marco de una relación cuidada con los saberes escolares, la actual situación nos enfrenta a una doble tensión: la presencialidad con temor difícilmente logre construir la confianza necesaria para aprender. Pero a la vez, una relación educativa no presencial y tampoco configurada en una modalidad a distancia (con lo que ella implica), no garantiza aprendizajes comunes, sino más bien, tiende a profundizar las desigualdades educativas. En este punto, es interesante notar que en la *primera tensión*, las relaciones pedagógicas se verán debilitadas por el temor al contagio, obstaculizando la relación con los saberes escolares, con independencia de las invenciones didácticas elaboradas y del capital cultural de los hogares de las y los estudiantes, de la posesión o no de dispositivos tecnológicos (*notebooks*, celulares), de conectividad y disponibilidad de espacios (o no) para estudiar. En este sentido, cabe recordar que no es posible enseñar y aprender con miedo. Tampoco con frío. Las propuestas de presenciali-



dad con ventilación cruzada en invierno producen doble paradoja: por un lado, la consideración de lo sanitario desplaza la centralidad de lo pedagógico en el trabajo escolar (por momentos, casi no hay margen para hablar y pensar sobre ello). Por otro lado, la misma medida de cuidado sanitario está en la base de nuevas enfermedades, frente a lo cual hemos visto a estudiantes asistiendo con colchas, o familias que no los envían a clases cuando disminuyen las temperaturas. Tal vez sea necesario avanzar en una perspectiva pedagógica más integral de abordar el debate sobre la presencialidad, reconociendo que nuestras y nuestros estudiantes no se reducen a aparatos cognitivos, sino que portan cuerpos (que sienten frío) y subjetividades (de seguridad o temor). En este sentido, hablar de presencialidad en clave pedagógica supone definir qué tipo de presencias queremos construir y producir en nuestras escuelas.

Por contrapartida, la *segunda tensión*, relativa a esa modalidad que no es estrictamente presencial ni a distancia, garantiza el cuidado de la salud, empodera pedagógicamente al devolvernos el lugar de sujetos con la capacidad de crear e inventar opciones para que algo de lo escolar continúe, sosteniendo el interés por conocer, para que algunos aprendizajes se puedan lograr en esta situación inédita. Esto supone de antemano saber que, en esta segunda opción, las respuestas serán diferentes según los contextos, con la finalidad de obtener algunos efectos similares. El rol del Estado es clave aquí, pues se trata de generar simultáneamente invenciones didácticas al interior de las “aulas” y condiciones para sostenerlas en función de la variedad de contextos existentes. De este modo, se podría avanzar en reducir o contener las desigualdades producidas por la situación de pandemia, generando una base común sobre la cual repensar el retorno a una mayor presencialidad con la paulatina vacunación de la sociedad.

Reponer la centralidad pedagógica en la construcción de alternativas que permitan reducir las desigualdades educativas

La pandemia es una tragedia, no una oportunidad. Desde su aparición se han deteriorado las condiciones de vida en nuestra sociedad, debilitando el derecho social a la educación. Las prioridades frente a este nuevo escenario deberían centrarse en trabajar sobre el retorno pleno a la escuela de quienes –en este tiempo– se han desconectado, reponer la centralidad de lo pedagógico como organizador de sentidos escolares y producir condiciones que permitan disminuir

las desigualdades para enseñar y aprender. Para ello, es necesario abrir el debate político, social y pedagógico sobre la escuela que queremos y precisamos en la pospandemia, las transformaciones en la organización del trabajo escolar necesarias, y las estrategias orientadas a disminuir distancias entre las pedagógicas –construidas al interior de las escuelas– y las producidas desde las políticas educativas. Algunos aspectos que se vuelven nodales para avanzar en esta agenda educativa son los siguientes:

A) Estabilizar las demandas hacia el trabajo escolar: En esta coyuntura se vuelve prioritario dar previsibilidad sobre cuestiones laborales, organizativas, administrativas y pedagógicas, como modo de acercar la lógica de las políticas escolares con la de las políticas educativas. Es preciso trabajar con ciclos de planificación pedagógica semestral (frente a la incertidumbre de la pandemia), que otorguen estabilidad al interior de las escuelas. No ayudan propuestas constantes de cambio pedagógico-didáctico con escaso tiempo de diálogo, consenso y reflexión al interior de las escuelas.

B) Acompañar el trabajo de enseñar: Es preciso inventar dispositivos de trabajo, que posibiliten acompañar en situación a los colectivos docentes en la elaboración de propuestas institucionales, pedagógicas y didácticas. El programa 108 Escuelas marcó un hito en Córdoba sobre los modos posibles de generar dispositivos de acompañamiento al trabajo de enseñar, que acercan las lógicas escolares a las de las políticas educativas, a la vez que producen mejores condiciones para enseñar y aprender.

C) Restablecer demandas comunes de enseñanza para disminuir desigualdades educativas: En la medida en que, sobre la base de prescripciones curriculares comunes, cada escuela seleccione los contenidos a enseñar en función de su contexto, a las desigualdades educativas producidas por la crisis social y económica derivada de la pandemia, se le acoplarán las desigualdades pedagógicas producidas por la desregulación curricular. Regular curricularmente la transmisión escolar no supone apostar a una imposible homogeneización de la enseñanza. Tampoco a intentar hacerlo solo por medio de prescripciones. Por el contrario, supone construir un punto intermedio que restablezca un piso común de bienes culturales a compartir y orientaciones para enseñar. Así, por ejemplo, podrían señalarse lecturas comunes en cada grado o año, por espacio o área curricular; co-

Las prioridades deberían centrarse en trabajar sobre el retorno pleno a la escuela de quienes –en este tiempo– se han desconectado, reponer la centralidad de lo pedagógico como organizador de sentidos escolares y producir condiciones que permitan disminuir las desigualdades para enseñar y aprender.

locarse como referencia –para tramos similares de escolarización– actividades comunes para estudiantes; documentales y audiovisuales que, en conjunto, permitan que las invenciones didácticas al interior de las escuelas se construyan sobre la base de un piso curricular común. De ese modo, avanzaríamos en restablecer algo de la justicia curricular.

D) Avanzar en la construcción de plataformas libres: Es vital, en este tiempo, producir repositorios digitales que posibiliten la navegación sin consumo de datos. La experiencia de Juana Manso y la UNC muestran a las claras un modo de superar el problema de conectividad. Dichos repositorios deben elaborarse desde la perspectiva del *software* libre, que posibilita sentar las bases para un modelo de incorporación tecnológico desde una perspectiva de derechos y no de mercado. La relevancia de este asunto se comprende mejor cuando se advierte que el 80% de las escuelas de gestión estatal no poseen en la actualidad plataformas de trabajo virtual con sus estudiantes.

E) Alternar propuestas TIC con impresión de materiales: La distribución de *notebooks* claramente se orienta a atender el derecho de aprender. Es necesario incorporar como beneficiarios a las y los docentes, porque dichos dispositivos, al igual que la tiza y el pizarrón, se constituyen actualmente en herramientas básicas de trabajo. Pero a la vez, mientras llegan dichos dispositivos y en tanto continuemos en pandemia, se precisa la impresión de materiales didácticos que vuelvan accesibles lecturas prioritarias que se quieren promover; secuencias de clases temáticas, concentrando así, en un mismo lugar, las demandas académicas realizadas a estudiantes que no poseen dispositivos o conectividad. Materiales de este tipo fortalecerían la necesaria regulación curricular que señalamos en el punto anterior.

F) Desarrollar estrategias para el retorno de quienes se desconectaron de la escuela: Ello no puede recaer solo en la escuela. Es preciso pro-

ducir articulaciones interministeriales que posibiliten buscar a quienes se han desconectado, para poder nuevamente acercarlos a la escuela. El programa Teniendo Puentes es una buena alternativa, pero requiere complementarse con desarrollos específicamente provinciales, que permitan restituir el derecho de acceder a la escuela a todas y todos, niñas, niños y jóvenes.

G) Convocar a foros abiertos por la educación pública: Es prioritario recuperar la dimensión colectiva, cooperativa y participativa del gobierno educativo. No se atraviesa una crisis de esta magnitud produciendo memos y resoluciones. Se requiere del trabajo articulado entre todas y todos quienes nos encontramos preocupados y abocados a garantizar el derecho a la educación: docentes, directivos, organizaciones sindicales y sociales, universidades públicas y privadas pueden aportar la experiencia desarrollada en tiempos de pandemia para enriquecer las opciones de política educativa en un marco de consensos amplios.

Con la pandemia se reactualizó el debate sobre la crisis del saber didáctico, en tanto se han visto trastocados los supuestos de gradualidad, simultaneidad y presencialidad de la enseñanza. Pero, tal vez, sea posible hipotetizar que dicha crisis es anterior y no se aloja en los efectos de la pandemia, sino que se encuentra en la ampliación de escolaridad producida durante las últimas décadas, bajo el principio de la igualdad como un punto de partida y no de llegada (Ranciere). Si la igualdad es el punto de partida, el interrogante a resolver es cómo enseñar todo, a todas y todos, sea de modo presencial o no presencial, tengan dispositivos y conectividad o no. La respuesta a dicho desafío nos interpela, en tanto nos dice que algo al respecto podemos hacer, pero no solas ni solos, ni desde una sola escala (la escuela o las políticas). Por el contrario, precisamos construir alternativas participativas, que repongan la centralidad de lo pedagógico para proyectar nuevas apuestas educativas en un mundo y una escuela profundamente alterados. ●