

EFFECTOS DE PRESENCIA EN LA EDUCACIÓN ON LINE

JORDI SOLÉ BLANCH

Universitat Oberta de Catalunya

EVA BRETONES PEREGRINA

Universitat Oberta de Catalunya

SEGUNDO MOYANO MANGAS

Universitat Oberta de Catalunya

JORDI PLANELLA RIBERA

Universitat Oberta de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria global generada por la COVID-19 ha tenido una profunda repercusión en todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos, si bien habría que analizarla como un episodio más del estado de excepción permanente que caracteriza nuestra época. Las emergencias económicas, climáticas y sanitarias se solapan unas a otras, adoptando así una nueva forma de normalidad. Si se ha convertido en un problema global tan grave es porque se han visto afectadas las poblaciones de los países más ricos del norte global. Hay tantas vidas confinadas bajo el hambre, las bombas y la injusticia que la experiencia en la que muchos se han descubierto recientemente no puede ocultar el hecho de que, bajo múltiples formas, la emergencia ya estaba allí, instalada en el día a día de la vida global (Garcés, 2020).

Muchos países reaccionaron con severidad ante la irrupción de la pandemia, limitando la libertad de circulación de sus poblaciones mediante estrictas medidas de confinamiento y el recorte de derechos y libertades ciudadanas. El impacto de estas medidas excepcionales podría haber evitado la muerte de millones de personas en todo el mundo, pero también ha empeorado una situación de crisis a la que de forma reiterada

ha sido sometida la población mundial desde hace mucho tiempo (De Sousa, 2020).

La emergencia sanitaria, pues, ha acabado combinándose con muchas otras emergencias, constituyendo, así, una nueva forma de normalidad. Mientras tanto, la gestión del confinamiento global ha permitido seguir abonando un terreno desde el que pensar, diseñar y ejercitar un sistema de vida que ya venía anunciándose desde mucho tiempo atrás. Sus efectos son muy visibles en muchos planos y tan solo se espera que la acción de los gobiernos —que seguirán sin atender las causas de fondo que han provocado la crisis actual, pero también la servidumbre adaptativa del conjunto de la sociedad— creen las condiciones necesarias para seguir asumiendo, ante la supuesta falta de alternativas, los cambios que se avecinan (Agamben, 2020).

En este marco, entendemos que es necesario problematizar algunas de las transformaciones que se han ido perfilando en las instituciones. En concreto, aquellas que han estado operando en los sistemas educativos en el contexto de la pandemia global. Para empezar, recordemos el impacto que tuvo en muchos países el hecho de tener que cerrar sus escuelas en pocos días: mil seiscientos millones de estudiantes se quedaron sin poder asistir a los centros educativos de forma presencial. Los diferentes gobiernos, en el mundo entero, se vieron obligados a improvisar soluciones que permitieran garantizar la continuidad escolar en una situación educativa sin precedentes (Delgado, et. ál., 2020). En este contexto, la UNESCO pasó a liderar muy pronto la Coalición Mundial para la Educación, estableciendo una alianza entre actores políticos públicos y privados para invertir en los medios necesarios que hicieran posible una educación a distancia que no solo fuera capaz de dar una respuesta inmediata al cierre de los centros educativos, sino que, a largo plazo, permitiera desarrollar enfoques pedagógicos más abiertos y flexibles. Las condiciones estructurales de cada país condicionaron y siguen condicionando la eficacia de las medidas que se pusieron en marcha, evidenciando muchas deficiencias y desigualdades; sin embargo, muchas voces afirman que el cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje que se ha producido en los últimos meses mediante la

digitalización —probablemente, la estrategia política más reconocible a escala global— pasará a ser permanente en muchas de sus características.

Así las cosas, todo indica que algunas tendencias que ya se apuntaban antes del cierre de los centros educativos acabarán por consolidarse. En este trabajo nos centraremos en analizar su impacto en tres cuestiones clave. En primer lugar, se analizan brevemente los efectos del cierre escolar en la organización y amplitud de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros educativos y la desigualdad de respuestas educativas en una situación de confinamiento. En segundo lugar, se examina el impacto estructural que ha supuesto la digitalización masiva de la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo. Finalmente, se lleva a cabo una reflexión en torno a la significación pedagógica que adquieren el tiempo y la presencia una vez los centros educativos han tenido que ensayar diversas fórmulas de educación a distancia.

Puesto que la digitalización de la escuela ha venido para quedarse, erigiéndose en uno de los pilares del cambio estructural que ya ha tomado su primer impulso en los sistemas educativos de muchos países, habrá que ver —más allá de los términos en los que se está llevando a cabo el debate en torno a su rechazo o aceptación— cómo nos hacemos cargo de ello para sostener vínculos educativos capaces de ofrecer experiencias escolares significativas para todos y todas.

2. ALTERACIONES ESCOLARES EN UNA SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO

A la suspensión de la vida en los centros educativos en marzo de 2020, como primera medida adoptada tras la emergencia sanitaria generada por la COVID-19 y que supuso la consecuente desescolarización de los y las estudiantes por un período de seis meses —si se incluye el tiempo de vacaciones escolares—, le han acompañado otras medidas, retomada la presencialidad, a lo largo del curso escolar 2020-21: uso de mascarillas, toma de temperatura corporal, grupos burbuja, implantación de un modelo híbrido de docencia presencial y a distancia en los niveles

superiores del sistema educativo, confinamiento temporal de los grupos burbuja en caso de contagio, redistribución de espacios comunes, etc. Son numerosos los estudios e informes que, en nuestro país y a lo largo de estos meses, han ido monitoreando los efectos de todas estas medidas en los itinerarios escolares de niñas, niños y adolescentes (Bonal y González, 2021; Jacovkis y Tarabin, 2021; Kuric et ál., 2021; Luengo y Manso, 2020; Pozo, 2020; Sanz, et ál., 2020). Gran parte de estos estudios se han centrado en las consecuencias entre las poblaciones más vulnerables y en cómo las diversidades familiares, profesionales e institucionales han profundizado las brechas de desigualdad preexistentes. Solo en la ciudad de Barcelona se estima, por ejemplo, que entre los meses de marzo y junio de 2020, un 19% del alumnado entre los 3 y los 16 años no pudo seguir la propuesta de virtualidad que se proponía desde su centro escolar, y un 21% pudo hacerlo de forma muy precaria (Consortio de Educación de Barcelona, 2020). Estos datos han empujado a las administraciones e instituciones competentes a establecer diferentes estrategias de “compensación” dirigidas principalmente a estos colectivos.

Buena parte de las medidas que se han llevado a cabo se han focalizado en poder garantizar el desarrollo del currículum, la implantación de aplicaciones y plataformas digitales, el diseño de programas de educación a distancia que articulasen la enseñanza presencial y virtual o la formación de los profesionales en competencias digitales. El objetivo ha sido que “no se volviera a perder otro curso escolar”. Sin embargo, los centros educativos son, más allá de los contenidos curriculares que transmiten, contextos colectivos de aprendizaje en los que tienen lugar interacciones y relaciones sociales y de cuidado; espacios donde se desarrollan propuestas culturalmente organizadas en los que niños, niñas y adolescentes aprenden matemáticas, historia o geografía, pero también modelos de relación y de cuidado (convergentes o no con sus modelos familiares), y que les informan sobre quiénes son, el lugar que ocupan en aquella comunidad escolar y qué se espera de ellos. Aprender, cuidar y socializarse son situaciones que están intrínsecamente relacionadas, pero en tiempos de pandemia, se han visto profundamente alteradas, afectando a la vida de todos y cada uno de los niños y niñas

en edad escolar, así como a la de las y los profesionales que tienen a cargo su educación.

Poder desenmarañar la multiplicidad y complejidad de procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos puede ayudarnos también, gracias a la situación excepcional que hemos vivido, a seguir profundizando en el sentido de la escuela y en aquello que se ha visto interrumpido a causa de ella. “Los procesos de aprendizaje, (...) conjugan elementos intra y extraescolares, y de relación entre ambos” —dicen las sociólogas Judith Jacovkis y Aina Tarabini (2021, p. 88)—. Por ello, permiten, junto al análisis de la reproducción de las desigualdades y del orden social establecido, visibilizar lo que ha ocurrido en estos últimos meses. Pongamos, pues, el foco de atención en dos variables fundamentales: la intencionalidad de la transmisión (Spindler, 1993) y la consciencia del aprendizaje (Walcott, 2008), aplicadas, en este caso, a los contextos escolares (Soto, 2021).

En todo centro escolar, junto a las materias y los contenidos curriculares propiamente dichos, se transmiten también, ya sea en el aula, en el recreo, en los pasillos o en las entradas y salidas del centro, contenidos específicos que informan a niños, niñas y adolescentes del lugar que ocupan en aquel grupo y en aquel centro. Gestos tan recurrentes como *abrir mucho los ojos, asentir, una sonrisa, un saludo, la posición del cuerpo o el tono de voz*, y mensajes tan familiares como “*¡siéntate bien!, ¡habla más despacio!, ¡no te da vergüenza!, ¡aquí no puedes entrar!, ¡no grites!, ¡esto no toca!*”, dirigidos a personas concretas en momentos concretos, son un buen ejemplo de ese tipo de contenidos específicos que se transmiten intencionalmente en los centros escolares. En la medida que indican cómo hay que pensar, sentir y comportarse en el aula o en el patio, transmiten la posición que se ocupa en aquella comunidad. Una posición que viene definida por el sexo o por la edad, pero también por el fenotipo, la diversidad funcional, el género, la clase social, la nacionalidad, etc. El cierre de los centros escolares, primero, y la adopción de algunas medidas como la formación virtual, el uso de la mascarilla o la distancia corporal, después, han suspendido y/o modificado profundamente este tipo de transmisiones y, quizás también, el

lugar que ocupaban gran parte de los actores que conforman toda comunidad escolar.

Hay otro tipo de aprendizajes en los centros escolares que son transmitidos sin intencionalidad, sin haber sido diseñados para tal fin, pero que, a pesar de ello, también educan. ¿Qué niño o niña no saben qué actitudes y comportamientos obtienen el reconocimiento de sus maestros y/o de sus iguales o con qué personas pueden realizar determinadas acciones y con quiénes no? La ubicación y organización de un centro, su apariencia (si está o no bien cuidado), cómo se distribuye a las personas en él, la lengua que se utiliza o los estilos de comunicación, etc. son contenidos culturales que niños, niñas y adolescentes también captan y aprenden de forma consciente, informándoles de los comportamientos y valores que favorecen o no el éxito escolar o entre sus iguales, más allá (o a pesar) de saber reproducir contenidos curriculares específicos. La formación virtual, primero, y los cambios en la organización de los grupos clase o los protocolos de distanciamiento entre grupos burbuja, después, a la hora del patio, del comedor o en el desdoblamiento de los grupos, por poner algunos ejemplos comunes, ha evidenciado explícitamente este tipo de aprendizajes, reorganizando, en algunos casos, las relaciones de prestigio entre iguales, con el propio profesorado, etc.

Y, por último, hay aprendizajes escolares que el alumnado incorpora inconscientemente y que están muy vinculados a las relaciones de cuidado y protección que ofrecen los centros educativos. Las formas de agrupar al alumnado, de organizar los horarios escolares, de pautar el trabajo de los profesionales, de seleccionar los contenidos a transmitir, etc. informan, a veces intencionalmente y a veces no, de aquello que es o no pertinente en aquel centro en torno al cuidado de las personas (grandes y pequeñas), cómo deben comportarse y qué se espera de ellas. Se trata de contenidos que inscriben la “normalidad” de aquel centro y que otorga atribuciones diferentes a los sujetos que conforman la comunidad escolar. Cuidar, proteger, amparar, acoger, etc. son acciones a partir de las cuales se desarrollan las funciones de socialización y de aprendizaje que tiene encomendada cualquier institución escolar. Optar prioritariamente por la transmisión de contenidos curriculares y su evaluación, ha hecho que muchos profesionales no pudieran, no supieran

y/o no quisieran conectar con las vidas de sus alumnos y alumnas y/o entender el sentido de sus actos. Hubo muchos otros que sí lo hicieron y, para ello, inventaron, en numerosas ocasiones, nuevas estrategias de cuidado (Martín-Alonso, et ál., 2021).

Todas y cada una de estas dimensiones de la transmisión y el aprendizaje que nos permiten adentrarnos en las reglas del juego de cada centro escolar quizás podrían ayudarnos a explorar por qué algunas infancias vivieron el cierre de los centros escolares cómo una liberación, y se sintieron cómodas y seguras en casa para aprender, mientras que a otras les sucedió todo lo contrario; por qué algunas han seguido tan conectadas a las exigencias de su profesorado y otras no, a pesar de estar presentes, virtual o presencialmente; por qué algunas familias han optado por no llevar de nuevo a sus hijos e hijas a la escuela y otras han sobrevivido gracias a su apertura; por qué ha habido tantas diferencias en las acciones desarrolladas por los centros escolares; por qué en un mismo centro las acciones de sus profesionales han sido tan dispares; por qué algunas cosas siguen como estaban, otras han empeorado, y otras han cambiado tanto.

3. UNAS RESPUESTAS DESIGUALES

El cierre de las escuelas a causa de la pandemia ha puesto de manifiesto su enorme valor colectivo, no solo para el aprendizaje y el desarrollo social del alumnado, sino también por su función como instrumento de igualdad social. Sabemos, por supuesto, que esa función se realiza de forma incompleta y sesgada por las múltiples formas de desigualdad que atraviesan la escuela, y es que, más allá del compromiso efectivo que los sistemas educativos puedan tener en torno a la equidad, factores como la clase, el género y la etnicidad, entre otros, se han visto amplificados durante este período, condicionando las posibilidades de articular una propuesta pedagógica que diera continuidad a la actividad escolar en sus diferentes dimensiones.

La llamada “brecha digital” ha ocupado el principal foco de atención a la hora de explicar esas desigualdades y adoptar medidas de carácter compensatorio, a menudo enfocadas a proporcionar tecnología (bonus

de conexión, prestación de dispositivos, activación de aplicaciones y plataformas, etc.), que no siempre han conseguido garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado. En palabras del psicólogo Juan Ignacio Pozo (2020, p. 25), “desde el mismo momento en que profesores y alumnos tuvieron que encerrarse en sus casas, se supo que no todos los alumnos tenían acceso a los recursos tecnológicos necesarios para continuar con sus aprendizajes de forma virtual, ni tampoco todos los profesores y todos los centros podían ofrecer el mismo tipo de apoyo”.

Junto a esa brecha y las soluciones que se propusieron, hallamos también otra grieta que se ha hecho más profunda. Nos referimos —tal y como nos recuerda la socióloga Aina Tarabini (2020, p. 147)— a la “brecha de sentido” respecto al rol que puede desempeñar la escuela a la hora de transmitir “conocimientos y competencias profundos y relevantes para todo el alumnado”. Así pues, no se trata tan sólo de las condiciones materiales con las que las familias, el alumnado y los mismos centros educativos han tenido que afrontar el cierre de la actividad presencial, sino de algo bastante más complejo.

Sin duda, la suspensión de las clases presenciales bajo condiciones materiales deficitarias ha contribuido a incrementar las desigualdades entre el alumnado. De acuerdo con el sociólogo Leopoldo Cabrera (2020, p. 116):

Partimos de que la composición familiar, los niveles educativos de sus padres (o madre, o padre), sus rentas, el número de hijos en el hogar, la propia tipología de las familias, etc., afectarán negativamente a todo el alumnado, más aún al grupo de alumnos de hogares desfavorecidos y al escolarizado en centros públicos.

En una situación de confinamiento, las oportunidades de aprendizaje varían en función del perfil socioeconómico de las familias. Mientras que la clase media puede mantener un nivel de calidad educativa más acorde con las expectativas de los centros, las experiencias educativas del alumnado de perfil socioeconómico bajo se reducen significativamente (Bonal y González, 2020 y 2021). Y no porque las familias con menor capital cultural no hayan acompañado escolarmente a sus hijas e hijas, como sorprendentemente constataron muchos docentes durante

los meses de estricto confinamiento, sino porque las formas de hacerlo han sido expresadas desde otros significantes.

A pesar de ello, las desigualdades se multiplican cuando se añaden las condiciones culturales y las disposiciones emocionales hacia la propia institución escolar, muy frágiles entre los alumnos y alumnas que se encuentran al borde de la deserción, para quienes la educación que reciben no les interpela ni les dice nada. Tampoco sus promesas, puesto que sus existencias, de entrada, están condenadas a la residualidad. Existe una profunda distancia entre el mundo escolar y el «mundo de vida» de numerosos estudiantes en la medida que el sistema educativo no siempre reconoce y representa, en sus modelos de organización, en sus currículums, en sus prácticas pedagógicas, toda su diversidad (Rodríguez y González, 2021; Tarabini, 2018). Además, no podemos dejar de recordar que, en España, los niveles de segregación y abandono escolares prematuro se sitúan entre los más altos de su entorno inmediato (Martínez y Ferrer, 2018).

Las investigaciones más recientes han demostrado que la segregación escolar, entendida como la distribución desigual del alumnado de distinto perfil social en los centros educativos, muy acusada en el sistema educativo español, “es el principal elemento explicativo para entender la multiplicidad de respuestas que los centros educativos han desarrollado frente al confinamiento; unas respuestas que, lejos de ser únicamente diferentes, son eminentemente desiguales por las oportunidades de aprendizaje que generan entre su alumnado” (Jacovkis y Tarabini, 2021, p. 86). En este sentido, la titularidad de los centros (públicos, concertados o privados), la composición social y los perfiles de la población de sus contextos inmediatos, así como el nivel educativo del propio alumnado han sido tres ejes fundamentales para entender la desigualdad de condiciones de los centros a la hora de hacer escuela a distancia.

Hubo, por lo tanto, una diversidad de formas, en continuidad con las diferencias existentes en términos de composición social, recursos, proyectos educativos y prácticas pedagógicas a la hora de definir las prioridades y dar respuesta a las condiciones de confinamiento derivadas de la crisis educativa provocada por la pandemia. Por ejemplo, que el

alumnado avanzara en sus aprendizajes o recibiera un acompañamiento emocional dependía de las etapas educativas y la concentración de desigualdades sociales que tuvieran los centros escolares. Las sociólogas Judith Jacovkis y Aina Tarabini lo señalan con rotundidad en el estudio citado anteriormente:

Llanamente: a los pobres se les acompaña y al resto se les enseña; (...) a mayor complejidad social mayor peso relativo en el acompañamiento escolar. Es decir, los centros que atienden mayor complejidad social no pueden «sólo» centrarse en los contenidos, sino que también deben velar por otros elementos de carácter social, que los centros con menor complejidad pueden obviar (2021, p. 92).

Lo mismo sucedió en torno al tipo de comunicación que se mantuvo con el alumnado y sus familias. “La comunicación a través del correo electrónico, las plataformas en línea y, sobre todo, las videoconferencias, está más presente cuanto mayor es el estatus socioeconómico del alumnado del centro”. (Jacovkis y Tarabini, 2021, p. 93). Cualquier gesto de voluntarismo encuentra, así, sus límites. El sentido de la escuela no es indisoluble de la relación que cada alumno en particular pueda mantener con ella y con la comunidad humana que la conforma. Esa relación es, ante todo, pedagógica y depende de condicionamientos previos (contextos personales, sociales, educativos, etc.) que hacen posible el vínculo con ella.

Sabemos que el mínimo gesto contiene en sí mismo un alcance educativo. Nada, en el acto de enseñar, es independiente de un proyecto pedagógico explícito o implícito. El cierre de los centros educativos —tal y como hemos visto— supuso una ruptura en torno a todos aquellos procesos de aprendizaje que se producen en el seno de cualquier comunidad escolar viva y que, por tanto, contribuyen a formar un sujeto. Sin embargo, hubo una apuesta por la digitalización que, si bien al principio se entendió como una medida temporal, desempeñará un papel muy importante en la conformación de la educación postpandemia. Veamos cómo se está llevando a cabo a fin de situar brevemente el contexto en el que se desarrolla un nuevo modelo educativo que plantea retos pedagógicos enormes.

4. UNA PEDAGOGÍA NARRATIVA DE SALVACIÓN

Poco después de que se declarara el «estado de emergencia» en los diferentes países, las actividades escolares se trasladaron a plataformas y aplicaciones *online*. Sin duda, antes de la situación a la que los sistemas educativos tuvieron que enfrentarse de forma forzosa, la tecnología, o lo que podemos convenir en denominar como “cultura tech”, ya contaba con un amplio desarrollo en las praxis pedagógicas de muchas escuelas. En este sentido, desde hace años se han realizado grandes esfuerzos para afianzar una pedagogía que sostuviera como real y válida la dimensión tecnológica aplicada al trabajo educativo de las escuelas, si bien, al pensar la educación desde esta perspectiva, aparecen dibujadas distintas posiciones, a menudo contrapuestas, que hacen que no exista una línea clara y definida a la hora de integrar las tecnologías en el campo educativo y evaluar críticamente su verdadero alcance (Pallarés, et ál., 2018). Probablemente no puede ser de otro modo, y es que la digitalización escolar no solo implica cambios metodológicos, sino una transformación radical de la escuela y su fin educativo (Gobbi y Rovea, 2021).

Todo ello cabe enmarcarlo en el desarrollo de una “pedagogía narrativa de salvación” que se vincula directamente con una posición *pro-tech*. Por “pedagogía narrativa de salvación” hay que entender a aquellas pedagogías que operan de forma privilegiada a través de la formulación enunciativa de “promesas” (materiales o simbólicas) que se les hace a los educandos. Se trata de proyecciones sobre las posibilidades reales o ficticias de pensar y ejercer la educación como ascensor social, como herramienta de transformación o como palanca inclusiva; en este caso, a través de las tecnologías digitales, destinadas a «revolucionar» la educación (Díez-Gutiérrez, 2021).

No podemos obviar que lo “tech”, una visión realmente amplia de las tecnologías y de su impacto en nuestras vidas, atraviesa las facetas menos pensadas de nuestras biografías. Lo digital, sin duda, se ha convertido en un verdadero desafío. Para el investigador Neil Selwyn (2020, p. 20), “un amplio rango de trabajos y profesiones se enfrentan a la posibilidad de un aumento de la automatización de la alta tecnología”.

En un contexto basado en la economía del conocimiento y en la digitalización —tal y como sostiene Evgeny Morozov (2015)—, los nuevos ciclos de acumulación capitalista están fundamentados en relaciones de mercado que son impulsadas y dominadas por el “solucionismo tecnológico” de las grandes corporaciones digitales. Esta dinámica ha llegado también al campo educativo. El impacto de la presencia tecnológica, la robotización, la Inteligencia Artificial [AI], la lógica de la datificación, el procesamiento de algoritmos masivos, el Internet de las Cosas [IoT], el desarrollo y proliferación de plataformas y aplicaciones de *e-learning*, etc., nace con la esperanza de promover un futuro mejor para la educación. Ahora bien, a pesar de que durante muchos años los sistemas educativos se han ido preparando para recibir y acoger esos cambios radicales, no siempre fluyen en la dirección deseada, por eso nos hallamos ante un auténtico campo de batalla político, discursivo, material y tecnológico (Solé, 2020).

El relato de esta pedagogía narrativa vinculada a lo tech ha adquirido un nuevo impulso con la irrupción de la pandemia. El trauma que supuso el cierre de las escuelas se quiso compensar con la narración de la promesa que ofrecía un despliegue tecnológico dispuesto a mantener el mismo nivel formativo, anunciando que, en la medida de lo posible, no se notaría ni el corte (espacio-temporal) ni los métodos educativos. Un relato que, en un primer momento, no disimuló su carácter recriminatorio hacia el profesorado al alimentar la sospecha en torno a su capacidad y lentitud a la hora de responder a la situación creada por los confinamientos y los protocolos sanitarios, así como a su falta de competencias digitales.

El profesorado se puso pronto al día, al ritmo que marcaban las grandes corporaciones tecnológicas, que supieron leer muy bien la oportunidad que ofrecía la pandemia global para transformar los sistemas educativos a través de la digitalización. Sin duda, estas corporaciones y fundaciones filantrópicas se han convertido en los principales actores políticos beneficiarios de la transformación digital de la educación durante el período de emergencia sanitaria. Esto ha sido así, sobre todo, por dos motivos. En primer lugar —tal y como señala el investigador Geo Saura (2020)—, porque poseen las herramientas, el hardware, el software, las

plataformas, las redes de datos y todos los medios necesarios para producir y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje no presenciales. En segundo lugar, porque disponen de grandes cantidades de capital que pueden invertir con mayor celeridad que los gobiernos a fin de desarrollar agendas políticas más ambiciosas, más amplias y menos burocratizadas en la transformación de los propios sistemas educativos. De este modo, el “filantropocapitalismo digital” se ha erigido como solución a la crisis global producida por la COVID-19, “generando así -tal y como sostiene el profesor Díez-Gutiérrez (2021, p. 111)- un sistema educativo dependiente de los proveedores privados de tecnología digital”.

Para llevar a cabo una educación digitalizada, pues, solo hay que promover la implantación de aplicaciones y plataformas digitales, así como materiales de aprendizaje y marcos curriculares basados en la efectividad de su diseño instruccional. El procesamiento de datos masivos permite, a su vez, reconfigurar los modelos didácticos mediante la retroalimentación de los procesos de aprendizaje en tiempo real, ofreciendo aprendizajes personificados, individualizados y automatizados a través de sistemas probabilísticos que prevén errores y aciertos y que conectan muy bien con las lógicas innovadoras en el campo educativo basadas en el paradigma de ludificación y la gamificación avanzada. Como cabe esperar, hay quien se pregunta si ese paisaje educativo puede acabar dibujando una distopía pedagógica frente a las relaciones humanas corporizadas. ¿Qué implicaciones tiene para la enseñanza y la construcción de vínculos educativos la ausencia de los cuerpos en los centros educativos?

Evidentemente —apunta de nuevo Selwyn (2020, p. 53)— los cuerpos humanos ya se han eliminado en muchos tipos de educación basada en la tecnología (en concreto, el aprendizaje a distancia); sin embargo, la falta de un cuerpo humano se nota especialmente en situaciones donde se presenta a una máquina como cuerpo sustituto.

Este es el dilema del panorama esbozado en los últimos meses. Ahora bien, más allá de la conocida disputa entre apocalípticos e integrados, no se trata de mantener una posición cerrada en defensa de las presencias corporales en las aulas como única condición de posibilidad del

vínculo pedagógico, sino más bien de poder situar (o resituar con una cierta urgencia) el rol de las tecnologías, no como si fueran pedagogías en sí mismas, sino como elementos instrumentales, complementos que hay que poder desacralizar pero también tomar a cargo para pensar qué modelo educativo queremos construir en el nuevo entorno escolar.

5. DE TIEMPOS Y PRESENCIAS EN LAS ESCUELAS

Todas estas cuestiones, sin duda, habilitan posicionamientos (en ocasiones antagónicos) respecto a todo aquello que configura el marco escolar. Además de la constatación de los efectos que ha producido el cierre de las escuelas en aspectos cotidianos vinculados al mundo laboral, familiar y escolar, asistimos también a cuestionamientos generales de la escuela en tanto institución social. Tal y como señala el sociólogo Emilio Tenti (2020, p. 71) “el cierre de las escuelas y las soluciones alternativas a la «presencialidad» han acentuado una tendencia que venía de antes: en vez de poner en discusión los sentidos y fines del sistema escolar en el mundo contemporáneo [...], discutimos acerca de los medios”. El propio autor se encarga de matizar que tal vez no puede ser de otra manera porque “lo primero es lo primero”. Ahora bien, también apunta que el momento actual debería permitir acoger un cierto debate acerca de la estructura del sistema educativo a fin de “(...) repensar los espacios y tiempos escolares, la división del trabajo pedagógico entre profesores”, favoreciendo “las prácticas colaborativas, la co-docencia, el proyecto a nivel de las instituciones escolares, etc.” (Tenti, 2020, p. 76). Es decir, apuntar a aspectos estructurales que intenten sobrepasar las perspectivas coyunturales, o poder tomarlas como puntos de partida.

¿Cómo repensar, entonces, la escuela? Obviamente, el requerimiento es amplio, por lo que nos centraremos en la primera de las propuestas que apunta Emilio Tenti (2020) (o, al menos, la incluiremos en el debate). Nos referimos a la significación de los espacios y tiempos escolares. El motivo radica en la importancia que ambos aspectos (en formatos e intensidades diversas) han suscitado en el panorama pedagógico: el traspaso del espacio escolar a las pantallas y al hogar familiar, la necesidad de incluir la modalidad virtual en los procesos de enseñanza y

aprendizaje, la obligación de conciliar horarios laborales, escolares y domésticos, las condiciones materiales y espaciales de los hogares para abordar el trabajo escolar, la experiencia escolar que puede suscitar la educación a distancia, etc.

Para empezar, entendemos que debemos aportar elementos de discusión que vayan más allá de la retórica en torno a la “innovación” para acercarnos a la posibilidad de introducir alguna novedad. Con esto queremos indicar que, si bien novedad e innovación se están leyendo como términos equivalentes, con significados parecidos, en realidad no se refieren a lo mismo. La tensión actual, teniendo en cuenta la situación educativa a la que asistimos, se puede resumir, *grosso modo*, en cómo y de qué manera se resuelve la tendencia a reproducir lo que hay o, por el contrario, se intenta dar lugar a algo diferente. Es esto último lo que podemos leer en términos de novedad. Dar lugar a algo nuevo. No obstante, en la actualidad asistimos al imperativo de tener que bregar con la innovación (“hay que innovar para dar respuesta a los desafíos de la actualidad”, “o innovamos o no hay nada que hacer”, “las cosas no pueden ser igual y para ello los educadores deben dejarse atravesar por la innovación educativa”, etc.). Conocemos bien esas exhortaciones; sin embargo, novedad e innovación son cosas distintas.

Por lo que respecta a la innovación, la palabra no solo ha trascendido por sus componentes pedagógicos, sino también sociales, políticos y económicos. ¿Innovar significa hacer cosas nuevas? Innovar, actualmente, y atendiendo los discursos que sustentan el término, significa hacer cosas de manera diferente, que no es lo mismo. Así pues, la innovación se está situando en torno a las metodologías educativas: en el “cómo hacer”. Ahora bien, la novedad no es tanto cómo hacer las mismas cosas de manera diferente, sino en “hacer otras cosas”. En términos pedagógicos, mientras la innovación se centra en las formas metodológicas en torno al “cómo hacer”, sin (en muchos casos) poner en entredicho los fundamentos de aquello que se hace, la novedad se dirige directamente hacia los modelos educativos. Es decir, la novedad es pensar (y repensar) el modelo educativo, que es algo más que la metodología educativa. Eso, posiblemente, es lo radicalmente novedoso, lo radicalmente nuevo. Tal y como sostiene el profesor Gert Biesta (2017, p. 27),

“la cuestión educativa (...) no consiste únicamente en cómo hacemos las cosas, sino que siempre implica juicios sobre qué hay que hacer”.

Bajo nuestra perspectiva, pues, la novedad y la innovación en educación se están refiriendo a cosas distintas. Mientras la novedad apunta a la pedagogía, al pensamiento pedagógico acerca de la educación, al sentido, a las políticas, a la ética y al sustrato para la transformación social; la innovación se sitúa en los contornos de la didáctica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sin modificar el *status quo*. Debemos tener en cuenta estos parámetros a la hora de abordar la cuestión de los tiempos y los espacios escolares, procurando aportar otros ejes de lectura, análisis y reflexión que permitan repensar las condiciones de posibilidad de la relación educativa cuando los cuerpos, en un sistema de educación a distancia, han dejado de estar físicamente presentes.

Han sido muchos los autores, las corrientes y las escuelas que, a lo largo de la historia, han intentado dar cuenta del tiempo educativo. Hay quien se ha centrado en la organización temporal de los aprendizajes, en su planificación y secuenciación, donde el sujeto se somete a un ritmo marcado por las didácticas y las teorías del aprendizaje. Otros han basado sus aportaciones en el respeto a los ritmos individuales y en la adecuación de los contenidos a las necesidades temporales de adquisición de cada individuo. En esta línea, hay quien ha conceptualizado los ritmos a partir del propio sujeto, que es quien debe marcar los tiempos educativos, sin tener en cuenta consideraciones sociales y culturales, etc. Más recientemente, estamos asistiendo, incluso, a complicadas fórmulas matemáticas a partir de las cuales se calcula el tiempo exacto que un estudiante medio necesita para leer un libro y entenderlo, para hacer una reseña mínimamente aceptable, incluso se llega a ponderar el tiempo real de duración de un crédito académico de acuerdo con variables como el tiempo de escucha en las clases magistrales, el tiempo dedicado al estudio, a la búsqueda de información, a la organización de las tareas, etc. Cuando la lógica pedagógica de nuestro tiempo ha desplazado la atención de la enseñanza al aprendizaje (Biesta, 2008), es fácil perderse en mediciones de todo tipo, acompañadas hoy de procedimientos algorítmicos para aportar evidencias que satisfagan los reclamos del positivismo científico.

Convendremos, sin embargo, que, en educación, las dimensiones temporales del pasado, presente y futuro juegan articulaciones diversas y revierten en las consideraciones pedagógicas de las teorías del acto educativo. En un texto titulado “La educación en el tiempo y sus tiempos”, la pedagoga Violeta Núñez (1999) define el tiempo en el discurso pedagógico como “*dehiscencia*” (esto es, como apertura, ruptura, separación). No se trata, pues, del tiempo en educación entendido como un continuum, sino de tiempos diversos donde aparece en escena la posibilidad de lo simultáneo, la dimensión de la posibilidad del encuentro y del descubrimiento. “(...) no habría acto educativo —dice Núñez (1999, p. 144)— sin ese descubrimiento que Natorp intuye, que Freud conceptualiza y que Lacan reformula, a saber: la significación no es origen, sino posterioridad”. Esto nos aleja de las concepciones constructivistas del aprendizaje, donde este es interpretado como el resultado de la incorporación de elementos significativos. Es decir, la significación es un previo al que se van incorporando los elementos posteriores. No hay, pues, según la autora, una “mecánica de la construcción”, sino que el sujeto de la educación es también un efecto del tiempo, ya que las propias elecciones van definiendo, entre diversas opciones, la propia trayectoria. Así pues, se plantean dos conceptos si pensamos la educación como dehiscencia: la posibilidad del encuentro y la irrupción de lo nuevo.

Respecto a los espacios, estos han cobrado relevancia en el momento en el que se desarticula el espacio escolar habitual, su arquitectura física. En este sentido, aparece en escena de manera predominante la presencia virtual. Tal y como propone la pedagoga Adriana Puiggrós (2020, p. 39-40) —y a tenor de las consideraciones que hemos hecho en el apartado anterior—, emerge “[...] la cuestión de la tecnología y la *supuesta* oposición esencial entre presencialidad y virtualidad”, aludiendo a la necesidad de una “nueva articulación entre la enseñanza presencial y virtual”. Esa oposición aparente a la que se refiere Puiggrós posibilita *desenfocar* la cuestión e intentar avanzar en la reflexión sobre cómo hay que entender la presencia en la educación.

Situar la presencia únicamente en los cuerpos presentes físicamente en una relación educativa conlleva, irremediabilmente, a anquilosarse tras

la oposición expresada por Puiggrós. Una petrificación maniquea que cuenta, sin duda, con sus defensores y sus detractores, como si la presencia física de un cuerpo garantizara por sí misma una experiencia de relación capaz de producir efectos de transferencia, que nunca está dada de antemano. ¿De qué cuerpo hablamos, entonces, en educación? Tal vez la mirada haya que ponerla más allá del cuerpo biológico, como si este fuera lo más consistente que tenemos, y entender que un cuerpo -tal y como nos ha enseñado el psicoanálisis-, es siempre producido por el lenguaje, socializado por la palabra. Así pues, aunque haya distancia física, los cuerpos continúan presentes a través de las palabras, las habladas y las escritas, mediante los intercambios que mantenemos desde los dispositivos tecnológicos y los modos de tratar lo hablado y lo escrito. Con todas sus insuficiencias, lo admitimos, pero conviene introducir estos elementos para resituar el sentido de la presencia en la relación educativa en el ámbito escolar, preguntándonos qué significa la presencia en la virtualidad.

Sin duda, hemos asistido a numerosas situaciones, en ocasiones hilarantes, sobre las ausencias en los formatos de clases virtuales durante la pandemia. Sin embargo, habría que preguntarse hasta qué punto esas ausencias también se producen en el espacio físico del aula: alumnos y alumnas que están físicamente pero que no se encuentran presentes en la relación educativa, alumnos y alumnas destinados a recorrer trayectos alternativos porque la escuela no hace acto de presencia, pero también otro tipo de ausencias, como las que hallamos en los currículums escolares, en las propuestas pedagógicas de los centros, en los canales de comunicación con las familias, en las formas de participación de la comunidad escolar, etc. No agotaríamos la lista con facilidad.

Desenfocar la cuestión requiere habilitar, pues, la posibilidad de sustraernos de una dicotomía reduccionista que, a corto plazo, tan solo beneficia los intereses de la introducción del utillaje tecnológico en las aulas en nombre de la innovación, que es lo que impide —tal y como hemos visto—, el surgimiento de la novedad, que aparezcan otras cosas. Y esas otras cosas dependen de los gestos educativos que seamos capaces de sostener; gestos físicos, mediante la presencia de los cuerpos, por supuesto, pero también simbólicos, de cercanía, cuando las

posibilidades del encuentro son mediadas a través de la pantalla y los dispositivos tecnológicos. Saber aprovechar esos dispositivos puede producir —al decir de Perla Zelmanovich (2018)—, “efectos de presencia en la virtualidad”, más allá de las cercanías y las lejanías físicas.

6. CONCLUSIONES

Hubo una imagen que tuvo mucho éxito en las redes sociales durante el período de cierre escolar. En ella aparecía un ordenador personal con el lema “Ceci n’est pas une école”, trocando el célebre cuadro de René Magritte *La traición de las imágenes*. Curiosamente, el sentido de aquella imagen traiciona el sentido que Magritte quiso dar al significado de la representación. Si la imagen que se viralizó en las primeras semanas del confinamiento hubiera sido una escuela, el lema probablemente hubiera dado cuenta de una declaración políticamente más disruptiva: *esta escuela no es una escuela*. Todos convenimos que un ordenador, en efecto, no es la escuela. La pregunta, sin embargo, y en el sentido que venimos planteando, sería si ese ordenador es escuela. En los tiempos que hemos vivido, la posibilidad de acceder a una enseñanza virtual ha permitido seguir “haciendo escuela”. Sin duda, con mayor o menor éxito, con más o menos dificultad, haciendo emerger —tal y como hemos visto— las desigualdades intrínsecas del sistema educativo, pero ha dado la oportunidad a millones de niños y niñas de comprobar que hay alguien al otro lado dispuesto a sostener el vínculo y hacer escuela.

El requerimiento actual pasaría por someternos a la cuestión de cómo entender la presencia en la educación, tanto en la habitual y cotidiana presencialidad física de las escuelas como en la eventual y (quien sabe) futura presencialidad virtual. Este aspecto nos dirige, indefectiblemente, a preguntarnos qué presencia se pone en juego en la virtualidad y, en consecuencia, cómo hacerse presente en el entorno virtual (Molina, 2019).

No han sido pocas las voces que, durante este período, han manifestado que el valor de la presencia y el retorno físico a las aulas respondía a la necesidad del acompañamiento emocional del alumnado, sosteniendo, en definitiva, que ese acompañamiento sólo es posible si es físico.

Ahora bien, tal y como sostiene Zelmanovich (2018, p. 47), “(...) aquello que nos acerca no es la presencia física, sino una producción que involucra al sujeto y a su subjetividad”. Así pues, estamos obligados a pensar y repensar qué entendemos por vínculo educativo en nuestras escuelas. Un vínculo que está siendo entendido únicamente como el fruto de relaciones personales, emocionales e intersubjetivas. Sin embargo, el vínculo educativo requiere incorporar una relación de deseo con los contenidos escolares, con los saberes que se transmiten y que se aprenden, tanto por parte de los docentes como por parte de los alumnos y alumnas. Una mirada que pone el foco de atención únicamente en el bienestar emocional, sin que por ello estemos diciendo que haya que ignorarlo, subvierte el sentido de la educación, y nos mantendrá anclados en debates áridos sobre el lugar de la presencia educativa, focalizando su sentido en el aparato tecnológico contemporáneo, en lugar de hacerlo sobre el objeto de trabajo en común que hace posible la relación educativa, aunque sea en una escuela confinada.

La presencia física —insistimos en ello— no garantiza nada por sí misma; menos aun cuando no se tiene conciencia ni interés por el fin común de lo que se hace en la escuela. El mecanismo educativo central cabe hallarlo en la participación. Más allá del hecho de que se trabaja por un fin común, lo más relevante es la conciencia y el interés tanto del alumnado como del profesorado por ese fin común.

Concebir así la participación de todos no quiere decir que el papel de unos y otros sea el mismo. Lejos de defender una concepción del docente como compañero o facilitador del aprendizaje —por utilizar la jerga actual—, sugerimos, tal y como sostiene de nuevo el profesor Biesta (2017, p. 62), “que deberíamos considerar al docente como alguien que, en el sentido más general, aporta algo nuevo a la situación educativa”.

La presencia física en el aula no puede rehuir la pregunta sobre lo que se hace en ella. Lo que podemos observar hoy es que, teniendo en cuenta la influencia de la teoría constructiva del aprendizaje, parece haberse “renunciado a la idea de que los docentes tengan algo que enseñar y que los estudiantes tengan algo que aprender de sus profesores” (Biesta, 2017, p. 64). La presencia física en educación tiene sentido en

la medida que construye un lugar para la enseñanza. Si la concebimos tan solo como una condición para el aprendizaje, reducimos la presencia física a un simple medio que facilita el aprendizaje y, por tanto, reducimos el papel del docente al de recurso de aprendizaje, sustituible por cualquier otro. Por este motivo, nos interesa pensar más esta cuestión teniendo en cuenta los “efectos de la presencia”, unos efectos que no podemos presuponer de antemano por el simple hecho de que los cuerpos se encuentren físicamente en un aula. A menudo ese encuentro —tal y como hemos visto— no aporta nada nuevo.

En educación, el encuentro físico tiene sentido si consideramos al docente como alguien que pueda aportar algo nuevo en la situación educativa en la medida en la que se dispone a enseñar. En este sentido, “(...) la idea de la enseñanza tendría significado si conllevara una cierta idea de “trascendencia”, es decir, si entendiéramos la enseñanza como algo que proviene radicalmente de fuera, como algo que trasciende al ser del que aprende, que trasciende al que está siendo enseñado” (Biesta, 2017, p. 65).

Por supuesto, esta trascendencia tampoco hay que darla por supuesta en la enseñanza virtual. En uno y otro caso, depende de la posibilidad de que el docente pueda “(...) simplemente y sin problemas ocupar ese lugar de trascendencia”, estar dispuesto a enseñar, asumiendo su propia imposibilidad, es decir, “(...) que no puede controlar completamente el “impacto” de sus actividades sobre los alumnos” (Biesta, 2017, p. 75) y, sin embargo, no renuncia a ello en la medida que “tiene algo que dar”. Eso es lo que hace que esté realmente ahí, y que su presencia, física o virtual, produzca algún efecto.

7. REFERENCIAS

Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Ediciones SM.

- Bonal, X. y González, S. (2020). The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655.
<https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>.
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Consorci d'Educació de Barcelona (2020). Les polítiques educatives a favor de l'equitat i la igualtat d'oportunitats del Consorci d'Educació de Barcelona, i la resposta a la crisi COVID19. CEB. Generalitat de Catalunya. Ajuntament de Barcelona.
<https://n9.cl/zpcxv>
- De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Clacso.
- Delgado Granados, P., Illanes Segura, R. y Lucio-Villegas, E. (2020). Políticas educativas en tiempo de coronavirus. *Laplage em Revista*, 6(2), 4-6.
<https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062857p.4-6>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2021). Gobernanza híbrida digital y Capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.860>
- Garcés, M. (2020). Excepción y contrarrevolución global. *Ecuador Debate*, 109, 109-123.
- Gobbi, A. y Rovea, F. (2021). Enseñanza a distancia y enseñanza 'como' distancia. Una lectura crítica sobre los instrumentos de la enseñanza online durante y después de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 71-87.
<https://doi.org/10.14201/teri.23451>
- Jacovkis, J. y Tarabini-Castellani, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>

- Kuric Kardelis, S., Calderón-Gómez, D. y Sanmartín Ortí, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265>
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). Informe de investigación Covid-19: Voces de docentes y familias. Fundación Atlántida.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131.
<https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Martínez, L. y Ferrer, Á. (2018). Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la inclusión educativa. Save the Children España.
- Molina, Y. (2019). La presencia en la educación a distancia: signos y significantes bajo transferencia. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es) INFEIES – RM*, 8 (8). Debates contemporáneos
<http://www.infeies.com.ar>
- Morozov, E. (2015). La locura del solucionismo tecnológico. Clave Intelectual.
- Núñez, V. (1999). De la educación en el tiempo y sus tiempos. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 143-153). Novedades educativas.
- Pallarès, M., Chiva, O., López, R. y Cabero, I. (2018). La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos. Octaedro.
- Pozo, Juan I. (2020). ¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada. Ediciones SM.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-43). UNIPE Editorial Universitaria. <https://n9.cl/a52kv>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172.
<https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Sanz, I, Sainz, J. y Capilla, A. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus en la educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 159-168.
<https://dx.doi.org/10.5209/TEKN.69547>
- Selwyn, N. (2020). ¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación. *Morata*.
- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Soto, P. (2021). *Crecer y aprender, mientras tanto*. Bellaterra Ediciones.
- Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. En H. Velasco, J. García y A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 205-242). Trotta.
- Tarabini-Castellani, A. (2018). La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar. *Octaedro*.
- Tarabini-Castellani, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.
<https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tenti, E. (2020). Educación escolar post-pandemia. Notas sociológicas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71-84). UNIPE Editorial Universitaria. <https://n9.cl/a52kv>
- Wolcott, H. F. (2008). The anthropology of learning. En G. Spindler. (Ed.), *Education and cultural process* (pp. 26-52). Prospect Heights.
- Zelmanovich, P. (2018, 25 – 26 de octubre). Efectos de presencia en la virtualidad [ponencia] *Actas de las III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*. FLACSO Argentina. <https://n9.cl/ikw8y>

