

4

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año II - Septiembre 2021 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**  
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## ENSAYOS

- QUICENO CASTRILLÓN, HUMBERTO Y PORTILLA PORTILLA, MÓNICA

Los debates de la calidad y la educación

*Quality and education debates*

- CASTRO, ALEJANDRA Y MARTINO, ANDREA

Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad

*Space, time and school attendance. The pandemic and an opportunity to rethink schooling*

- LLAPUR, EDUARDO DAVID

La evaluación formativa en la Educación Física argentina: una asignatura pendiente

*Formative assessment in Argentinean Physical Education: a pending subject*

# ESPACIOS, TIEMPOS Y PRESENCIALIDAD ESCOLAR. LA PANDEMIA Y UNA OPORTUNIDAD DE REPENSAR LA ESCOLARIDAD

*Space, time and school attendance. The pandemic and an opportunity to rethink schooling*

ALEJANDRA CASTRO\* Y ANDREA MARTINO\*\*

Recibido  
16|03|21

Aceptado  
09|08|21

Ensayos

## RESUMEN

Una de las transformaciones más impactantes de la que hemos sido testigos en tiempos de pandemia y de aislamiento fue el cierre de todos los edificios escolares a lo largo y ancho del territorio nacional y la modificación de sus espacios y tiempos.

En el marco de estas profundas transformaciones, la presencialidad –como uno de los rasgos constitutivos desde que la escuela es escuela– ha mutado hacia modalidades y significaciones escasa o nulamente permitidas o admitidas como válidas en relación a lo que se definía como lo escolar hasta no hace mucho.

Durante mucho tiempo, la estabilidad en las coordenadas espacio temporales tuvo efectos en la forma en que se concebía la presencialidad en nuestro sistema educativo y se reconocían las presencias. La pandemia permitió comprender a la presencialidad dinámicamente, como una producción viva e incesante de permanencias, encuentros, interacciones, relaciones, lazo institucional y experiencias educativas que pueden desplegarse en distintos tipos de entornos y bajo modalidades diversas.

En los desarrollos que siguen a continuación vamos a desagregar algunos conceptos sobre tiempo y espacio que permitirán analizar cómo permanencias plurales, modos más heterogéneos de estar de los cuerpos, temporalidades y espacialidades

\* Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Políticas y Estrategias. Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora Titular en la cátedra Organización y Administración Educacional. Directora del Proyecto de Investigación El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar. Correo electrónico: [alecastrosanuy@gmail.com](mailto:alecastrosanuy@gmail.com)

\*\* Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba). Doctoranda en Doctorado en Ciencias de la Educación y docente asistente en las cátedras de Análisis Institucional de la Educación y Organización y Administración Educación en Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Correo electrónico: [andrea.martino@unc.edu.ar](mailto:andrea.martino@unc.edu.ar)

diversas, intercambios e interacciones simultáneas y diferidas forman parte de los actuales modos de habitar las escuelas.

Finalizamos con algunas reflexiones sobre las transformaciones del espacio y el tiempo escolares en pandemia, sus efectos y resignificaciones en la producción de presencialidad y reconocimiento de presencias de lxs estudiantes. Asimismo, planteamos algunas preguntas como horizonte de futuro para próximas indagaciones.

**Palabras clave:** presencialidad, tiempo escolar, espacio escolar, pandemia.

### ABSTRACT

One of the most striking transformations we have witnessed during this period of social isolation caused by the pandemic was the closure of school buildings throughout the national territory and the modification of their spaces and times. Within the framework of these deep transformations, attendance –as one of the constitutive features of the traditional school– has mutated towards modalities and meanings scarcely permitted or admitted as valid in relation to what was defined as schooling until not long ago.

For a long time, the stability of spatial-temporal coordinates influenced the way in which attendance was conceived and recognized in our educational system. The pandemic made it possible to understand presence dynamically, as a living and incessant production of presences, encounters, interactions, relationships, institutional ties and educational experiences that can be deployed in different environments and through different modalities.

In what follows, we will examine some concepts about time and space that will allow us to analyze how presences, more heterogeneous ways of attendance, diverse temporalities and spatialities, as well as simultaneous and deferred exchanges and interactions, are part of the current ways of inhabiting schools.

We conclude with some reflections on the transformation of schools' spaces and times during the pandemic and their effects and resignification in the production of presentiality and the recognition of students' presence. We also pose some questions as a future horizon for next enquiries.

**Key words:** attendance, schooling time, schooling space, pandemic.

## Introducción

Para quienes somos educadorxs, una de las transformaciones más impactantes de la que hemos sido testigos en tiempos de pandemia y de aislamiento fue el cierre de los edificios escolares a lo largo y ancho del territorio nacional y la búsqueda denodada por sostener algún tipo de continuidad pedagógica de la enseñanza, a través de entornos virtuales y de dispositivos electrónicos, entre otras opciones. El desplazamiento, la simultaneidad de los encuentros, la interacción y reunión de los cuerpos en un mismo espacio físico y en un tiempo objetivamente cronometrado y regulado, quedaron suspendidos. Casi de un día para otro, con los edificios cerrados, directivxs, docentes, inspectorxs, etc. tuvieron que “re-aprender” en una situación de emergencia, cómo mantener abiertas las escuelas sin presencias físicas, sin espacios materiales, sin encuentros cara a cara, sin pizarrones ni tizas, ni un ambiente compartido. Con mayores o menores errores y aciertos, con una clara lógica de ensayo y error, en una situación genuina de laboratorio pedagógico, lxs agentes escolares comenzaron a probar, ensayar, investigar, estudiar y aprender cómo se hacía para dar clases a través de pantallas de computadoras, de celulares, a través de audios y bajo modalidades diferidas en la comunicación.

Durante esos meses la transformación de las coordenadas espacio temporales del dispositivo escolar moderno, implicaron ciertas resignificaciones en torno a las formas de concebir la escolarización. Tener clase desde la cama, o en pantuflas –para retomar la expresión de una conocida disertación ofrecida por Inés Dussel (2020), en los momentos primeros del confinamiento social–, hacer las tareas a la madrugada, escuchar con los auriculares a lxs profesorxs mientras se dibuja, dar clase a través de un audio de WhatsApp en la cocina, tratar de explicar un contenido en un video de dos minutos, enviar las tareas junto a un módulo alimentario y corregirlas varios días después, o contestar la pregunta formulada por un estudiante hace seis horas, mientras se prepara la cena o se tiende la mesa, comenzaron a formar parte de las nuevas escenas donde se producía lo escolar.

En el marco de estas profundas transformaciones de espacios y tiempos escolares, la presencialidad –como uno de los rasgos constitutivos desde que la escuela es escuela, y como la única opción educativa sancionada y validada jurídica y culturalmente para los niveles obligatorios de escolarización– ha mutado hacia modalidades y significaciones escasa o nulamente permitidas o admitidas como posibles, en relación a lo que se definía como lo escolar hasta no hace mucho. Presencialidad remota, clases en entornos virtuales, escuela virtual –por poner algunos ejemplos– comenzaron a nombrar esta nueva experiencia educativa durante el 2020.

Ahora bien, ¿en qué consistía la presencialidad tal como la conocimos en las escuelas pre-covid? Si hacemos un poco de memoria reciente y para plantearlo muy esquemáticamente, hasta antes de marzo del 2020, la presencialidad consuetudinaria y reglamentaria, se asentaba en la concurrencia o desplazamiento de lxs actores escolares desde sus lugares de residencia hacia el edificio o establecimiento donde funcionaban las escuelas. Desplazarse para asistir y permanecer de manera simultánea en un mismo espacio y tiempo regulados y normados de acuerdo a una serie de principios y supuestos pedagógicos, didácticos, organizativos, políticos y también culturales era el modo en que se concebía, cumplía y producía presencialidad escolar. La idea de presencia estaba directamente relacionada con la co-presencia y la cercanía de los cuerpos. Concurrir, asistir, estar, ir eran verbos o acciones que se realizaban para dar cuenta de desplazamientos y permanencia de las personas en la escuela.

Articulada inexorablemente al tiempo y al espacio, las formas de producción de la presencialidad –y por tanto de las presencias– se encuentran atravesadas por estos componentes del formato escolar. La pandemia y su abrupta modificación, permitió no solo desnaturalizarlos y reconocer su carácter de producciones histórico-sociales, sino también comprender a la presencialidad dinámicamente, como una producción viva e incesante de permanencias, encuentros, interacciones, relaciones, lazo institucional y experiencias educativas que pueden desplegarse en distintos tipos de entornos y bajo modalidades diversas.

Desde esta conceptualización, lo que vamos a plantear es que más que la ausencia de la presencialidad, como se ha manifestado en distintos discursos y alegatos, es posible habilitar una profunda transformación en sus formas de entenderla como opción educativa y como rasgo de la escolarización, con efectos en los modos de concebir y regular las presencias de lxs actores escolares, de acuerdo a una determinada manera de entender el tiempo y el espacio escolar. De hecho, las nominaciones de “conectadx”, “desconectadx”, “vinculadx”, o “no vinculadx” como categorías que se han instalado en las escuelas para registrar las presencias de lxs estudiantes, nos invitan a preguntarnos acerca de los sentidos y las acepciones espacio temporales que éstas asumen en las distintas realidades institucionales, qué hay de nuevo allí y qué reificaciones se mantienen, pero bajo nuevos nombres.

A partir de lo planteado, en este artículo compartimos un recorrido teórico conceptual sobre tiempos y espacios que venimos trabajando en nuestras investigaciones en el campo educativo y escolar<sup>1</sup>, con la idea de que ayude a revisar y comprender el dinamismo de los

<sup>1</sup> Estos desarrollos que proponemos se inscriben en el marco de los avances realizados desde el Proyecto de Investigación CONSOLIDAR 2018-2021, Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT) de la UNC. El derecho

procesos de escolarización y de producción de presencialidad, en tiempos inéditos como los que estamos atravesando aún. Es decir, trataremos de analizar cómo ciertos modos heterogéneos de producción de temporalidades y espacialidades e intercambios e interacciones simultáneas y diferidas, forman parte de los actuales modos de vivir y habitar las escuelas. Y vinculado a ello, de qué modos nuevas formas de presencialidad, que emergen con la pandemia, entran en tensión y/o quedan subsumidas en las formas de regulación que el sistema educativo tiene instituidas con relación a la presencialidad de lxs estudiantes.

### **Una forma de concebir el espacio y el tiempo para pensar las presencias**

Hasta el COVID-19, la presencialidad como co-presencia y permanencia regulada de cuerpos interactuando en un espacio material y una duración organizada, era la única opción y modalidad sostenida por el sistema educativo, para producir educación. El recorrido conceptual que realizaremos a continuación sobre las categorías de espacio y tiempo escolar, tiene como intención reconocer que determinados modos de concebirlos y organizarlos se encuentran íntimamente relacionados con una determinada concepción de presencialidad y por tanto, condicionan las formas en que se visibilizan las presencias de lxs actores escolares, en especial de lxs estudiantes, en la escuela.

### **El espacio escolar**

Estar presente en la escuela antes de la pandemia, suponía permanecer, junto a otrxs estudiantes, docentes, preceptorxs y demás actores escolares, en un espacio material organizado y regulado para que allí se desplegaran acciones e interacciones ligadas a la transmisión educativa. Estar en la escuela era sinónimo o equivalente a estar presente en el edificio escolar.

Como el “locus” material y simbólico donde era posible visualizar el despliegue de los procesos de escolarización, el espacio escolar ha venido siendo abordado en la pedagogía desde

---

a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar, dirigido por Alejandra Castro. De manera particular, también se proponen en relación al trabajo de investigación de Doctorado de Andrea Martino, titulado “Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones” (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Ambas investigaciones están en proceso.

diferentes miradas. A continuación, recuperamos algunas de ellas<sup>2</sup>, que nos parecen fecundas y potentes para abonar el análisis y el pensamiento sobre la presencialidad y las presencias de lxs estudiantes en las escuelas.

Existe un conjunto de textos pedagógicos que hacen hincapié en la perspectiva histórica y que dan cuenta de las transformaciones que los espacios para la enseñanza han tenido a lo largo del tiempo, según los contextos sociales, políticos y culturales. Se señalan así, las primeras civilizaciones en la Mesopotamia, más de dos milenios a.C., en donde surgían las primeras escuelas para iniciar la formación de los escribas, denominadas las “casas de las tablillas”, luego la “casa de la sabiduría”, la escuela monástica, la palatina, la catedralicia, nombres que, según cada denominación, dan idea de la localización específica de la enseñanza en un edificio que constituye la escuela (Trilla, 1986). Otras producciones historiográficas realizan una lectura del espacio escolar en articulación con proyectos pedagógicos y contextos sociales, como el clásico “Tiempos y espacios para la escuela” de Escolano Benito (2000) o “La invención del aula” de Dussel y Caruso (2003), que desde una perspectiva genealógica analizan las variaciones a lo largo de la historia de la educación de uno de los espacios nodales de la escuela como es el aula. Desde estos textos se caracteriza al espacio educativo, aportando dimensiones para su análisis, tales como la idea del espacio como forma silenciosa de enseñanza en el caso de Escolano Benito (2000) y la propuesta de estructuras analíticas, material y comunicacional, en la configuración y producción del espacio escolar áulico, en el caso de Dussel y Caruso (2003).

Otra mirada que nos interesa recuperar es la etnográfica, por su potencial para abordar y describir los espacios, sus usos y los sentidos construidos por lxs sujetos en la vida cotidiana, en el habitar día a día esos espacios escolares. En este grupo, el texto de Elsie Rockwell (2006) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?” es un ejemplo de construcción de conocimiento sobre los espacios escolares a partir de la descripción densa que realiza la autora de los usos, experiencias, sentidos y significaciones de los espacios por parte de lxs niños en las escuelas mexicanas. En este tipo de perspectiva se da cuenta de la experiencia escolar, considerada como un entramado de sentidos producidos por lxs sujetos en el marco de culturas institucionales, sociales e históricas, lo que posibilita identificar recurrencias y particularidades en las formas de vinculación entre lxs sujetos y los espacios escolares (Castro, 2015).

<sup>2</sup> En cada una de estas miradas o enfoques recuperamos uno o dos textos claves, sin la pretensión de dar cuenta del conjunto, sino solo a modo de ejemplo y orientación.

También hay estudios pedagógicos que hablan del espacio, visibilizándolo como parte del dispositivo escolar y de los mecanismos y efectos que tiene. Es el caso, entre otros, de Antonio Viñao Frago (1996) que da relevancia en su análisis a los objetos y las relaciones entre éstos y lxs sujetos. Se pregunta el autor: ¿un cambio en la disposición de los objetos de un aula y/o de lxs alumnxs, es sólo un cambio en el aula o nos sitúa ante otra aula? Y sostiene que lo que cambia es el aula, o por caso el edificio si se tratase de una modificación más general, ya que lo que se modifica no es solo el aspecto sino su función, el modo de operar, sus posibilidades y límites. Vale la pena mantener estas preguntas para interrogar lo que se transforma y lo que permanece de lo escolar cuando se modifica la materialidad y espacialidad en la que transcurren los procesos de escolarización.

Otra lectura posible es la que venimos trabajando desde hace unos años en nuestras investigaciones en educación, en las cuales incorporamos aportes de la geografía y de la teoría social crítica con la idea de ampliar y profundizar el análisis de la espacialidad en la educación. Con este propósito, recuperamos las producciones de algunxs geografxs que se ubican en lo que se ha denominado el giro espacial<sup>3</sup>. El giro espacial reúne un conjunto de estudios teóricos que proponen una renovación del pensamiento espacial en las ciencias sociales. En el campo geográfico implica una posición crítica hacia la geografía positivista, a su concepción de espacio como algo neutro y dado, y a su pretensión de “la versión” válida y hegemónica para explicar los fenómenos sociales y geográficos. Esta posición crítica del giro espacial supone evidenciar la escasa o nula referencia a la dimensión espacial en la explicación de los fenómenos sociales<sup>4</sup> y proponer una lectura que reconoce el espacio como producción social en una “dialéctica socio-espacial” en la cual lo espacial modela lo social tanto como lo social modela lo espacial (Soja, 2009). Entre los representantes del giro espacial en geografía, Henri Lefebvre, Doreen Massey, Derek Gregory, David Harvey, Allan Pred, Yves Lacoste, Yi-Fu Tuan, entre otros, recuperamos,

<sup>3</sup> Es en la década de los `90 del siglo XX, que aparece esta expresión con fuerza para dar cuenta de un conjunto heterogéneo de reflexiones y producciones teóricas sobre el espacio geográfico y social, que comienzan en los `70 del mismo siglo, y que se diferencian de una concepción teórica cuantitativa hegemónica de la geografía, que concibe al espacio como estable, contenedor y telón de fondo de acontecimientos sociales.

<sup>4</sup> Es necesario aclarar que no se trataba de disminuir el peso de la historia en el análisis sino de habilitar la dimensión espacial en el mismo. No obstante, el giro espacial no se queda en el reclamo por visibilizar la dimensión espacial en la explicación de los fenómenos sociales, económicos y políticos, sino que significa, fundamentalmente, un cambio de perspectiva epistemológica, el reconocimiento de otras metodologías de estudio y la legitimación de un conjunto de aspectos y dimensiones hasta el momento desconocidos y negados por la geografía cientificista.

en este artículo, aportes de los dos primeros, Lefebvre y Massey, para pensar la espacialidad escolar en el actual contexto.

Ambos autores, desde diferentes posiciones, Lefebvre desde una crítica al marxismo ortodoxo y Massey desde una posición posestructuralista, crítica y feminista, nos posibilitan reconocer diferentes espacialidades en la configuración de lo espacial, lo que implica un importante aporte para una analítica del espacio escolar.

Henry Lefebvre (2013) en “La producción del espacio” sostiene que existen tres espacialidades interrelacionadas: las representaciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas espaciales. Es así que la materialidad del espacio, las representaciones espaciales y la experiencia espacial deben pensarse sin disociaciones.

Las representaciones del espacio refieren al espacio concebido, al “espacio de científicos, urbanistas, tecnócratas e ingenieros sociales” (2013, p.97). Son representaciones del espacio que derivan de una lógica particular y de saberes técnicos y racionales. Estos saberes están vinculados con las instituciones del poder dominante y con las representaciones normalizadas generadas por una ‘lógica de visualización’ hegemónica, representados, por ejemplo, en mapas, estadísticas, etc., produciendo visiones y representaciones normalizadas que existen en las estructuras estatales y otras instancias de la sociedad. En la espacialidad escolar un ejemplo de estas representaciones son los discursos sobre accesibilidad, diseño universal y seguridad en la arquitectura escolar que implican formas específicas de inclusión educativa, regulan posiciones y generan efectos respecto del cuidado de los cuerpos en los espacios institucionales. Estos discursos se visibilizan en regulaciones (leyes, decretos, reglamentos para la edificación, protocolos por el COVID-19, etc.), en las agendas políticas y de gestión de los gobiernos y también en las prácticas pedagógicas (formas normadas de organización de la clase, distancia-cercanía entre los grupos, distribución y uso de objetos y espacios, etc.).

En cuanto a los espacios de representación Lefebvre sostiene que son “vividos a través de las imágenes y los símbolos” (2013, p.98). Estos espacios tienen por origen la historia, contienen los lugares de pasión y de acción; los de las situaciones vividas, son cualitativos, fluidos y dinámicos. Ulrich Oslender (2002) dirá que son formas de conocimiento locales, menos formales; dinámicas, simbólicas y saturadas con significados, construidos y modificados en el transcurso del tiempo por lxs actores sociales. Las resistencias, la producción de espacios contra hegemónicos, se ubican en esta dimensión. Por su parte, David Harvey (1998) caracteriza los espacios de representación como “invenciones mentales (códigos, signos, discursos espaciales,

proyectos utópicos, paisajes imaginarios y hasta construcciones materiales, como espacios simbólicos, ambientes construidos específicos, cuadros, museos, etc.) que imaginan nuevos sentidos o nuevas posibilidades de las prácticas espaciales” (p.244).

Pensar esta dimensión en la espacialidad escolar implica reconocer el espacio imaginado e intervenido por lxs sujetos en los intercambios de la vida cotidiana. A diferencia de los discursos racionales y formalizados que describimos en la dimensión anterior, aquí reconocemos cierta desconexión y laxitud propia de los discursos o configuraciones en formación, que es sin duda la posibilidad de aparición de otros espacios, otros registros, otras (des)conexiones. Son ideas y materializaciones de lo espacial que implican otros modos de concebir y producir el espacio, son producciones que interpelan las formas naturalizadas del espacio escolar normalizado y reificado, y a su vez, estos espacios de representación también son interpelados, atravesados, tensionados por las transformaciones culturales y experiencias de subjetivación contemporáneas.

A los espacios de representación en la escuela los leemos en las (des)articulaciones y tensiones con los regímenes hegemónicos de visualización de lo espacial -que ya mencionamos-, en las posiciones y experiencias que producen lxs docentes y la escuela en su propuesta pedagógica, en sus opciones curriculares, en el vínculo que se asume y promueve con la comunidad, con las culturas, con las autoridades ministeriales y el contexto en general (Castro y Serra, 2021). Podemos decir que esta dimensión tiene como rasgo cierta fragmentación, en el sentido que puede implicar la co-existencia o simultaneidad de diferentes formas de espacialidad en una misma institución, que pueden ir variando en el transcurso de la historia.

La decisión del gobierno respecto a la no asistencia presencial de los docentes y estudiantes a las escuelas en todos los niveles y modalidades, como consecuencia de la pandemia y para el cuidado de la población, derivó en repensar cómo efectivizar la enseñanza y el aprendizaje escolar en otros espacios, como por ejemplo, el ámbito doméstico. En este sentido, se fue produciendo otra espacialidad diferente a la habitual escolar. Mesas de cocina y comedor, dormitorios, patios, terrazas, hasta la vereda y la plaza del barrio comenzaron a ser “sedes” donde los cuerpos de lxs estudiantes decían presente o se producía alguna forma de conexión con lo escolar, a través de pantallas de Meet, audios de WhatsApp o mensajes de textos.

Es interesante en este punto pensar en una espacialidad híbrida desde la cual preguntarnos ¿qué de lo escolar permanece en esta otra espacialidad?, ¿qué se transforma, qué se pierde y qué hay de nuevo? Y, ¿qué experiencias, usos y apropiaciones de lo doméstico se

producen desde claves escolares? Entre lo que se pierde, identificamos un espacio-edificio, material, simbólico, común y específico para la enseñanza y el aprendizaje de una cultura, al que se concurre diariamente, por un período de tiempo anual, que posibilita el encuentro entre pares, entre generaciones, en el marco de una lógica pública, diferente a la familiar y a otras instituciones sociales. Gurvich y Núñez (2020) por ejemplo, planteaban en un periódico digital que la situación de aislamiento y cierre de los edificios escolares durante el 2020, “exigió al sector educativo entregar algunos de sus bienes más preciados, la presencialidad, la grupalidad, el encuentro, la proximidad”.

No obstante estas pérdidas transitorias, la continuidad pedagógica a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje que debieron resignificarse en la urgencia, y producir algún tipo de enlace con lo escolar, supuso la emergencia de un espacio diferente al anterior, poniendo de relieve que otras formas de proximidad, encuentros, grupalidades y presencias eran posibles, aún en el nuevo espacio virtual que aparecía produciendo algunas escenas escolares<sup>5</sup>.

Se trata entonces de un espacio emergente, que se va produciendo en las interacciones y usos de tecnologías, soportes y canales que, en su mayoría, no eran de uso frecuente para los docentes y estudiantes en el espacio escolar.

Reconocer estas nuevas configuraciones de lo espacial en un contexto de pandemia, implica también poder comprenderlas e inscribirlas en el seno de procesos sociales y desigualdades ya existentes, de singularidades y lógicas institucionales previas y de las contradicciones y complejidades que la disputa de sentidos por la inclusión y la efectivización de derechos educativos que venía produciéndose en las escuelas, las familias y otros espacios sociales. El acceso, uso e interacciones con dispositivos electrónicos, tecnologías y soportes digitales no fueron iguales en todos los casos ni para todos los sectores; la variedad en su uso y apropiación dependió fundamentalmente de las posibilidades materiales y económicas para adquirir o poseer tecnología y del acceso a la conectividad, lo que produjo un incremento de las diferencias entre grupos, en términos negativos, agudizándose la brecha tecnológica ya existente previa a la pandemia.

<sup>5</sup> Si bien es verdad que el espacio virtual comenzó a configurarse como la forma privilegiada para dar continuidad a la escolarización, en paralelo también existieron experiencias de escuelas en las que los docentes ponían a disposición orientaciones y tareas a realizar por lxs estudiantes, en los edificios escolares. Estos materiales se colgaban en los alambrados o paredes que rodeaban al edificio escolar, pudiendo visualizarse desde la vereda, sin necesidad de ingresar a la escuela-edificio. De esta manera, lxs estudiantes o algún miembro de la familia, podría copiar esta información o sacar fotografías del mismo. Hubo otros casos en los que la maestra visitaba la casa de lxs estudiantes especialmente de aquellxs que no se habían conectado virtualmente.

Veamos la tercera y última dimensión que propone Lefebvre vinculada y producto de las dos anteriores: las prácticas espaciales. Para Oslander (2002) las prácticas espaciales se refieren a las formas en que generamos, utilizamos y percibimos el espacio. Son prácticas que se producen en la vida cotidiana de los sujetos, pero que también condensan historias, concepciones y usos. Lefebvre dirá que las prácticas espaciales tienen una doble modalidad, de dominación y de apropiación. Por ello, Harvey (1998) en esta misma línea, las caracteriza como prácticas que aseguran la producción y reproducción social, que “nunca son neutrales... Siempre expresan algún contenido de clase o social y, en la mayor parte de los casos, constituyen el núcleo de intensas luchas sociales” (p.265).

Como decíamos, la restricción de asistencia a los edificios escolares durante el 2020 interrumpe una modalidad de producción y reproducción de lo escolar, forjada sobre una historia escolar en la cual la materialidad, la espacialidad, la temporalidad organizada de lo escolar y la presencialidad eran un bloque indisoluble.

Es esta unión-asociación la que se desanuda, se resquebraja, algo se desprende dando lugar a otras espacialidades, otras materialidades, otras temporalidades y otras presencialidades. Algunas preguntas que se nos plantean en relación con lo que venimos reflexionando son ¿qué efectos tienen en las subjetividades estas prácticas espaciales escolares que se configuran en este nuevo contexto?, ¿cómo son estos efectos?, ¿son iguales para todos o cuáles y cómo se configuran las diferencias?

Por su parte, Doreen Massey (2005) desde una perspectiva crítica entiende que el espacio es producto de interacciones (y relaciones de poder). Es la dimensión de la coexistencia de la multiplicidad y está en constante construcción, abierto al futuro y a la política. Es decir, se trata de pensar lo espacial como algo nunca terminado ni una totalidad cerrada, por el contrario, es un proceso de construcción con interrupciones constantes en tanto contiene relaciones siempre cambiantes, conflictivas y desiguales. Esta autora sostiene que espacio y multiplicidad son recíprocos y se producen uno al otro de manera que las relaciones entre identidades, historias, trayectorias y espacialidades son co-constitutivas.

La idea de Massey de una espacialidad en construcción, abierta, nunca cerrada del todo, producto de relaciones que están sujetas a cambios y a conflictos, es fecunda para pensar los desplazamientos que están sucediendo, en el actual contexto, en el vínculo entre materialidad, espacialidad y presencialidad respecto a situaciones previas. Si pensamos el espacio escolar como la esfera que posibilita la existencia de la multiplicidad y en el que coexisten distintas trayectorias, es posible dar cuenta de una yuxtaposición de espacialidades. En el contexto de

pandemia, esta yuxtaposición se evidencia en la simultaneidad de rasgos, por un lado, de una espacialidad vinculada a la escuela-edificio y la presencia física de los actores, evidente por ejemplo en las prácticas de control de la asistencia en los encuentros virtuales o clases virtuales sincrónicas, con un formato que replica mucho de las clases presenciales. Y también, por otro lado, se observan otras espacialidades producidas en las interacciones entre docentes y estudiantes, en las que las presencias no se configuran necesariamente con la presencia física, sino que se producen en un intercambio en el marco de una propuesta de contenidos y aprendizaje, con momentos y espacios de interacción mediada por tecnologías y momentos de trabajo en espacios y tiempos no escolares, dando lugar a una espacialidad más laxa, fragmentaria y asincrónica que la tradicional escolar.

La transformación de las condiciones y modalidades de escolarización predominantes en el sistema educativo -en el marco de las disposiciones gubernamentales de aislamiento y cuidado producto de la pandemia-, conmovieron la obviedad en la que las escuelas y sus espacios solían ser mirados, experimentados, regulados y vividos. Esta conmoción también ha afectado al otro componente de la experiencia escolar y rasgo constitutivo de la forma escolar moderna, el tiempo. Los desarrollos que siguen, buscan abordar y problematizar la duración organizada de lo escolar en el contexto del COVID-19.

### Tiempo escolar

Asistir, concurrir a la escuela, “entrar” a las siete de la mañana y “salir” a las doce del mediodía de la escuela, permanecer en sus espacios, tener horas de clase y horas de recreo, eran acciones que daban cuenta de una presencia a lo largo de una duración estructurada y regulada institucionalmente. La presencia en la escuela se reconocía -y aún lo sigue haciendo- por jornada escolar, es decir, por la permanencia de un estudiante a lo largo de esta medida de tiempo escolar. Estar en la escuela era igual o sinónimo de “día de escuela”. En el 2020 la jornada escolar se desintegró en sus regulaciones y organización, y hemos conocido otras modalidades de vivir el tiempo de escuela.

La de tiempo escolar es una categoría que también viene siendo investigada y teorizada desde las últimas décadas del siglo XX en adelante en el campo pedagógico, en especial cuando se lo comienza a reconocer como un elemento no natural, y sí constitutivo del dispositivo escolar moderno, con efectos en los procesos de escolarización según cómo se lo conciba, estructure y organice. Los desarrollos teóricos que al respecto se han producido, provienen de enfoques y

marcos teóricos diversos como la historia, la sociología de la educación o el campo de la organización educacional. Algunxs de lxs autorxs reseñados anteriormente sobre el espacio escolar, también han explorado sobre la categoría del tiempo. Así nos encontramos con los aportes de Escolano Benito y de Viñao Frago quienes, al estudiar el tiempo escolar, van poniendo el acento en la dimensión organizativo-institucional del mismo; es decir, en tanto se trata de un tiempo que discurre en la escuela, el mismo se encuentra estructurado y condicionado de acuerdo a las regulaciones institucionales de esta institución y a los propósitos socio educativos que se le fueron adjudicando históricamente. En este sentido, Escolano Benito desde la reconstrucción genealógica de los modelos de tiempo escolar corto como la semana, la jornada escolar diaria y la hora de clase, reconoce su carácter secuenciado, uniforme y repetitivo cíclicamente, lo cual permitió ritualizar las actividades educativas de acuerdo a un orden, sin lugar para la improvisación. Esta reconstrucción le permite caracterizar el orden del tiempo escolar corto con los siguientes atributos: uniformismo, reversibilidad repetitiva e invariabilidad.

El segundo autor, Viñao Frago (1994) reconoce el carácter lineal, rectilíneo, ascendente y segmentado en etapas del tiempo escolar, el cual es y debe ser aprendido a lo largo del proceso de escolarización. A la vez, se trata de un tipo de tiempo que mantiene relaciones no siempre “armoniosas” con otros tiempos sociales, a los que condiciona y es condicionado. Una característica consustancial a la escuela y al tiempo escolar, es que este tiempo siempre debe ser regulado y ocupado:

La escuela no es un lugar al cual uno pueda acudir cuando desee realizar una actividad formativa determinada. Tiene establecidos sus días y horas de apertura y distribuidas en un cuadro-horario mensual, semanal y diario, para cada curso académico, las actividades y tareas que en ella pueden llevarse a cabo. Esta es su característica temporal básica. (pp. 33- 34)

Luego de leer a estos dos autores, es posible reconocer que una de las cuestiones que desbarató la pandemia, en especial en el inicio del aislamiento social, fue sobre las unidades cortas de tiempo. La secuenciación pautada de actividades y momentos que se expresaba en el horario escolar, se volvió ineficaz e insostenible en otros espacios y temporalidades como las domésticas, en las que la retícula horaria estalla para dar paso a temporalidades signadas por otras constricciones, controles o des-controles. Pasadas las primeras semanas, las escuelas, poco a poco, fueron maniobrando con la virtualidad, y con ella, fueron definiendo cómo recobrar o crear un nuevo orden y ritmo temporal fuera de sus paredes y con nuevas espacialidades. En

muchos casos, diluida la jornada escolar y la semana como organizadores temporales, fueron las tareas los que tomaron su relevo.

Gimeno Sacristán (2008) en su libro sobre “El valor del tiempo en educación”, recalca la idea de que se trata de un tiempo delimitado, inexorablemente, y que ese tiempo hay que ocuparlo de alguna forma, porque el mismo no se puede recuperar y no está vacío (p.12). En educación, el tiempo es un transcurrir lleno de actividades, bajo el supuesto de que cada momento de ese discurrir condiciona el futuro individual y colectivo. El autor nos recordará que es por eso que en educación se valora de forma negativa perder o malgastarlo: “Malgastar el tiempo es un atentado al corazón de la escolaridad” anuncia (p.51). Desde esta perspectiva, nos invita a mirar el tiempo escolar, reconociendo tanto su dimensión finita y más cuantificable, en tanto tiempo que debe ser organizado y medido para que efectivamente se pueda controlar que allí suceda lo que tiene que suceder, pero también reconoce su costado más experiencial y fenomenológico. Recuperamos esta referencia de Gimeno, para comprender el modo en cómo se concibieron y representaron las presencias de lxs estudiantes y por ende también sus ausencias. Tomado el tiempo escolar como un valor en sí mismo y como una duración ordenada, secuenciada y organizada para la instrucción, la presencia de lxs estudiantes se cuantificaba y regulaba a través del Régimen Académico. Perder el tiempo no solo tenía que ver con una presencia que no hacía lo que había que hacer, sino que también perdía la posibilidad de una oportunidad. De este modo, la presencialidad como rasgo constitutivo de la escolarización, definió durante siglos determinados modos en que la presencia de lxs estudiantes debía producirse durante el tiempo de instrucción: cuántas veces, cómo, dónde, cuándo. La pandemia produjo nuevas y otras formas de presencia en una presencialidad regulada bajo otras condiciones, ya que los cuántos, cuándo, dónde y cómo debieron redefinirse sustancialmente.

A la vez, los debates acerca del 2020 como un año perdido en la educación de nustrxs estudiantes, obliga a repensar y reconocer no solo su carácter limitado, tal como lo define Gimeno, sino también, a interrogarnos acerca de cómo se conciben las pérdidas o las ganancias en función de determinados modos de representación del tiempo escolar.

En este sentido, recuperamos los aportes que desde una dimensión más experiencial y subjetivante, Violeta Núñez elabora desde el campo de la pedagogía social en un artículo escrito en 1999, titulado “De la educación en el tiempo y sus tiempos”. La autora nos dice que la educación se inscribe en el tiempo entendido como lugar de encrucijada de saberes y sujetos. Parte del supuesto de que, en la educación, en tanto encuentro de generaciones, en tanto lugar de transmisión y producción de saberes y en tanto productora de experiencias y huellas

subjetivantes, se anudan múltiples dimensiones temporales. La hipótesis que sostiene Núñez es que, en el discurso pedagógico, el tiempo es dehiscencia, entendida ésta etimológicamente como apertura, ruptura, separación. Se trata dirá Núñez de tiempos diversos, no del tiempo como un *contínuum*. Ya que no hay educación, sino que hay significación, y ésta siempre es a posteriori. Desde estas acepciones, la linealidad del tiempo escolar en su concepción finita y cuantificable, no nos sirve. La idea de dehiscencia permite pensar la educación y no el aprendizaje como discontinuidad, en la que el presente “se construye en tanto resignificación de lo pasado (...) No hay pues una línea continua de progreso, sino rupturas que produce, precisamente, la irrupción de lo nuevo” (Núñez, 1999, p.145).

El tiempo escolar, entendido de esta manera, está hecho de encuentros y de lo inédito, de lo nuevo que antes no estaba; ello supone bifurcaciones, elecciones y decisiones asumidas por el sujeto educativo. La idea de trayectoria propia y de *tempus particularis* connotan esta idea de dehiscencia que nos propone Núñez, para reconocer el lugar de la subjetividad, de las resignificaciones y de las retrospectivas en educación. Pasado, presente y futuro juegan bajo otras reglas que no son las de la sucesión serial, tal como solemos representarlos, sino bajo la oscura opacidad de los efectos, las huellas y las marcas de ciertas transmisiones y experiencias educativas.

La educación en tanto proceso supone tiempo y construcción de lxs sujetos particulares. La educación en este sentido sostiene al sujeto dándole tiempo al tiempo, los tiempos que requiera. Los tiempos de la educación son discontinuos, diversos, dehiscientes, finalizará diciendo Núñez (1999) para caracterizar de qué se trata la educación como actividad plenamente humana. En esta autora, como se puede visualizar, la idea de sucesión lineal, ordenada secuenciadamente entre los distintos momentos que conforman el tiempo escolar, se desdibuja para dar lugar a las ondulaciones y bifurcaciones de una ocasión, del destello de una resignificación, de la sorpresa de un gesto que hace lugar a una comprensión genuina de un contenido explicado hace mucho tiempo.

Esta idea de tiempo, rota en su idea de continuidad, resulta fecunda para pensar lo escolar en tiempos de pandemia, donde lejos de considerar su anulación, fue posible sostenerlo en las yuxtaposiciones con otros tiempos sociales, buscando ocasiones para un destello, una comprensión, una significatividad. También para no quedar adheridos a una cuantificación de las presencias de nuestrxs estudiantes solo en términos de “conectadxs” o “desconectadxs”: detrás de un ícono con el nombre propio o de una cara que se presta como signo de presencia en la escuela, no hay garantías de que allí haya una significación o una ocasión para encontrarse

con unos saberes que el mundo adulto busca heredar a los nuevos. Sin embargo... a veces prestar cara o ícono es la oportunidad para un tiempo dehiscente, es decir, subjetivante.

Finalmente, otros autores que nos interesa recuperar y cuyos aportes son un poco más recientes, son Simons y Masschelein (2014), quienes nos dicen que la invención de la escuela está asociada con la producción de un tiempo específico cuya característica central es su democratización, como tiempo liberado de otras cargas y obligaciones familiares y sociales. Reconociendo la escuela como una invención política específica de la *polis* griega, los autores nos hablan de tiempo libre, no productivo “a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo” (p. 28). Es decir, la escuela instituye un espacio y un tiempo específicos, desvinculados, separados del tiempo y el espacio de la sociedad y del hogar. Tiempo libre, no productivo, tiempo igualitario y democrático, caracterizarán los autores a esta forma particular y específica de tiempo. “Es la forma de tiempo libre gracias a la cual los alumnos pueden salir de su posición social (...) tiempo libre y no productivo, indefinido, al que no se puede tener acceso fuera de la escuela” (p. 29-30). Según los autores, ocupar la posición de estudiante supone ingresar a un espacio tiempo libre en los que, junto a otros iguales en posición, se habilitan y se disponen unos saberes y unos conocimientos a ser transmitidos. Tiempos, espacios y posición se producen y configuran mutuamente con la invención escolar.

Sin duda, esta conceptualización del tiempo escolar que nos proponen Simons y Masschelein, lo reconoce en su carácter potencial, abierto, habilitante a lo porvenir y a la diferencia de lo múltiple, atravesado por la contingencia y lo impredecible que abriga todo proceso de transmisión. Amorosidad, apertura, interrupción, son características de una duración, la de la escuela, que con el ingreso de cada niño o adolescente ocupando la posición de estudiante, re-inaugura cada vez, desde hace siglos, la suspensión respecto a otras temporalidades sociales.

La pandemia y las medidas de confinamiento previstas por el Estado, como política de cuidado, levantaron los diques de esta suspensión. Ese tiempo libre y no productivo, en el que nuestros estudiantes estudiaban, se interesaban, conocían el mundo quedó profundamente interpelado en su calidad de tiempo suspendido, con la transformación de espacialidades y duraciones donde lo escolar se producía. Sin embargo, la idea de tiempo dehiscente que nos propone Núñez, colabora en un pensamiento de lo escolar que sigue pujando por unas suspensiones que democratizan la cultura y batallan contra la desigualdad.

## Lo que la pandemia nos ha obligado a revisar

El recorrido por estxs autorxs y algunas de sus conceptualizaciones en torno a espacios y tiempos escolares, en diálogo con las urgencias y las conmociones de este contexto difícil nos permite arriesgar algunas primeras reflexiones para seguir problematizando e interrogándonos acerca de estos componentes de lo escolar y su articulación con la presencialidad como opción pedagógico-institucional de la escolarización.

Podemos decir, efectivamente, que la escuela es un edificio y un lugar, un tiempo y una duración organizada con efectos. Ambos, espacio y tiempo, tienen una dimensión material y simbólica que están relacionadas y se evidencian en su arquitectura, en los usos y apropiaciones que lxs sujetos hacen de ella, en los horarios y calendarios, en las interacciones y vínculos, en las ideas, concepciones y representaciones de lxs sujetos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el trabajo con el conocimiento y los saberes, en los modos de comunicación, de poder y autoridad que se sostienen y producen, en los vínculos con la comunidad, en los proyectos pedagógicos, entre algunas de las cuestiones que configuran lo escolar.

Aunque el edificio escuela y la presencia de los cuerpos de lxs sujetos, estudiantes y docentes, durante la pandemia se hayan suspendido, ello no significa que no sigan operando en su dimensión simbólica. Las ideas y significaciones de escuela, de alumnx y docente siguen activas y con efectos concretos en lxs sujetos, aún para aquellxs que se inician en un ciclo escolar, porque se trata de operaciones simbólicas cuya eficacia no depende solo de materialidades espaciales y ordenamientos temporales, sino que forman parte de las profundas y profusas sedimentaciones de sentido que en sociedades escolarizadas como las nuestras, conforman, sostienen y dan forma -no sin conflictos ni de manera acabada- a las identidades y posiciones de alumnx, docente, directivxs. En este sentido, consideramos que el desafío, y la oportunidad, es no quedar atrapados en miradas que solo reconocen la “ausencia de materialidad” y por ende limitan la propia capacidad de mirar otras formas de pensar lo escolar. En esta dirección reconocemos los aportes del giro espacial y de la pedagogía crítica para ver desplazamientos, nuevos registros, diferentes a la presencialidad hegemónica, y reconocer la emergencia de otras presencialidades no atadas o sujetas a un edificio o a un horario escolar.

En relación al tiempo escolar, es posible plantear que la continuidad, ordenamiento, sucesión, de las actividades escolares a lo largo de cada jornada escolar, repetida ésta día tras día, semana a semana durante todo el año, quedaron pausadas con el confinamiento. Sin embargo, ello no impidió que lo escolar transcurriera en otras duraciones y sucesiones, mucho más desreguladas o sujetas a otras condiciones sociales y familiares. Consideramos que parte

de los desafíos afrontados por las escuelas y sus docentes fue la insistente y resistente búsqueda por producir ese “tiempo libre e igualitario” del que nos hablan Simons y Masschelein (2014). Producir suspensión respecto a otros tiempos y destinos sociales y armar posición de alumnx en la desmaterialización de edificios y horarios, y en la rematerialización de casas y escenarios domésticos y públicos, en las asincronías y diferimientos de los encuentros, sin la simultaneidad propia del pasado, supuso la emergencia de una imaginación pedagógica que ayudó a conocer otras aristas de (nuestro) trabajo docente.

Otras formas de regulación y desregulación de las duraciones y las permanencias, las temporalidades y las espacialidades se configuraron obligando a incluir en nuestro pensar otros modos de presencias y de escolarización, así como también otras modalidades de desplazamientos e interacciones y otras relaciones de poder. Dehiscencias, ratos u ocasiones, desconexiones y aperturas, asincronías y disincronías, fragmentación e intermitencias caracterizaron las intersecciones entre espacios, tiempos y cuerpos en los procesos de escolarización del 2020. Ello nos obligó -no sin controversias y no pocas angustias e incertidumbres- a reconocer y comprender la educación escolar desde otras habilitaciones y coordinadas espacios temporales. Planteamos esto, sosteniendo la advertencia acerca de las discusiones necesarias en torno a la igualdad, tanto en relación con las antiguas materialidades y duraciones, como en las novedosas formas de presencia y de escolarización en el contexto del encierro producido por la pandemia.

### Reflexiones finales para otras aperturas

John Berger en el libro *Un hombre afortunado* (2017) narra algunas historias acerca del trabajo de un médico inglés en la ruralidad. En uno de los ensayos que componen este libro reflexiona sobre la experiencia del tiempo en relación al sufrimiento y plantea que se necesita del espacio y del tiempo como coordenadas estables para fijar una presencia. Efectivamente y en acuerdo con el autor, la estabilización –durante siglos y con leves cambios– en torno a una determinada forma de concebir y regular el tiempo y el espacio fijaban y definían qué era una presencia en la escuela y qué no lo era, articuladas a una determinada manera de concebir la presencialidad como rasgo de la forma escolar moderna.

Ahora bien, la estabilidad que permitía fijar y reconocer una presencia en la escuela y eso era posible en un espacio material “edificio-establecimiento” y en un tiempo regulado uniforme y homogéneamente, quedó desbaratada-desbordada en el 2020. Sin esa estabilidad,

¿cómo “fijar” presencias?, ¿cómo reconocerlas?, ¿cómo sostenerlas y mantenerlas aún en el marasmo pandémico?

Experiencias, voces y ensayos de maestrxs, profesorxs, y directivxs se fueron produciendo a lo largo y ancho de nuestro país, para producir lo escolar bajo otras modalidades y regulaciones de lo espacial y temporal, tratando así de trazar nuevas coordenadas –lábiles, frágiles, complicadas por momentos– que permitieran enlazar, conectar, ligar, vincular a lxs estudiantes con una nueva forma de ser escuela en pandemia. En este sentido y solo por nombrar algunas de la heterogénea cantidad de insistencias por producir lo educativo-escolar, vale la pena recuperar las escenas que comparte Daniel Brailovsky (2020) sobre un profesor de arte en Las Flores, provincia de Buenos Aires, que compuso un “poema para dibujar” y se lo envió a sus estudiantes a través de un audio de Whatsapp; otro docente en la provincia de La Rioja, en la asignatura Didáctica de la Formación Docente daba clases a través de la radio, o una maestra jardinera en la ciudad de Buenos Aires, “busca en su propia casa colores, aromas, sabores y sonidos cotidianos para proponer a sus pequeños estudiantes que miren con otros ojos lo que tienen delante” (p. 156). En la provincia de Córdoba, el gremio docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC, 2020) habilitaba una convocatoria titulada *Ideas Maestras en Tiempos de Pandemia*, en la que buscaba recuperar y hacer públicas experiencias pedagógicas escolares en las escuelas del 2020. Es posible plantear a partir de estos ejemplos, que pese a la transformación de las condiciones espaciales y temporales de la escolarización y las urgentes adecuaciones pedagógicas por parte de lxs docentes, éstas fueron posibles, en parte por la experiencia y legitimidad que el dispositivo escolar tenía y tiene para gran parte de la población y no a pesar de ello. La consolidación del dispositivo escolar bajo la forma de instrucción pública y la experiencia histórica acumulada –con sus derroteros, desafíos, ilusiones, promesas y deudas pendientes– encarnada en el trabajo docente y directivo fue lo que posibilitó repensar y redireccionar los procesos de escolarización para poder sostener y mantener distintas formas de encuentro, proximidades, y presencias de y con lxs estudiantes. Sin duda, fue lo que posibilitó no quedar atrapados en la inercia, la reproducción y la inacción.

En los tiempos que corren estamos transitando lo que algunxs analistas sociales y gobiernos, durante el 2020, nombraban como “nueva normalidad”, en la que la bi-modalidad o la alternancia de semanas presenciales y semanas virtuales caracteriza a los actuales procesos de escolarización. La disputa por la presencialidad ha tomado otros rumbos un tanto distantes de las discusiones pedagógicas –y por tanto ético-política– necesarias a producir en términos de poner en el centro de la cuestión la educación, la igualdad, la inclusión y el cuidado por la vida.

Si la “vieja” normalidad, con sus naturalizadas y hegemónicas formas de concebir la presencialidad, el tiempo y el espacio, tenía efectos en el juego de inclusiones y exclusiones, en los modos en cómo se concebía, definía y normaba qué era unx alumnx y cómo debía ser su presencia, nos preguntamos entonces, ¿qué parámetros se están construyendo o instalando como válidos en esta “nueva normalidad”? ¿sobre qué supuestos espacio-temporales se configura esta “nueva normalidad”? ¿qué formas de poder disciplinario (Foucault, 2010) y del control (Deleuze, 2002) se ligan hoy a los discursos sobre la presencialidad y el cuidado en el juego de inclusiones-exclusiones y en los modos de representar alumnidades?, ¿cuáles son las formas o mecanismos que se están produciendo, y con qué sentidos, para visualizar presencias y ausencias, lazo y vínculo pedagógico, y cómo ello se juega en los procesos de inclusión escolar?, ¿quiénes definen y diseñan estas formas de reconocimiento y con qué concepciones de la educación pública, de lo estatal, de lo privado, del mercado, de la ciudadanía se realizan?

Finalizar con estas preguntas nos permite seguir –sin concluir– profundizando y estudiando sobre las presencias de nuestrxs estudiantes en las escuelas y las formas en que éstas puedan seguir produciéndose y reconociéndose desde registros más plurales e igualitarios de sus realidades y condiciones.

Quizás la pandemia nos haya enseñado que otras formas de concebir el espacio y el tiempo, pueden ayudarnos a reconocer aquellas presencias que antes eran pura ausencia, y como lo planteó Berger (2008), nos posibiliten “fijarlas” en lo escolar para que allí, en ese tiempo y espacio, la efectivización de derechos y la igualdad digan “presente”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger J. (2017). *Un hombre afortunado*. Alfaguara.
- Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. 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. 149 – 161). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castro, A., y Serra, M. (2021). Espacio escolar y utopía universalizadora. *Perfiles Educativos*, 43(171), 178-195. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>
- Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2536>
- Deleuze, G. (2002). *Conversaciones*. Editora Nacional.
- Dussel, I. (23 de abril de 2020). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Editorial Morata.
- Gurvich, D. y Núñez, P. (10 de junio de 2020). Apuntes para una agenda de reconstrucción educativa. *La Vanguardia digital*. <http://www.lavanguardiadigital.com.ar/index.php/author/pedro-nunez-y-diego-gurvich>
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Lefebvre H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros.

- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-127). Paidós.
- 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). Ediciones Novedades Educativas, CEM.
- Oslender, U. (2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una 'espacialidad de resistencia'. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VI(115).  
<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm>
- Rockwell, E. (junio de 2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? [Conferencia]. *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*.  
<http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Soja, E. (2009). The City and Spatial Justice. *Justice Spatiale. Spatial Justice*, (1), 1-5.  
<https://www.jssj.org/wp-content/uploads/2012/12/JSSJ1-1en4.pdf>
- Trilla, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (17 de setiembre de 2020). *Convocatoria Ideas Maestras en tiempos de pandemia*.  
<https://www.uepc.org.ar/conectate/convocatoria-ideas-maestras-en-tiempos-de-pandemia/>
- Viñao Frago, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 9-45. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A>
- Viñao Frago, A. (1996). *Espacio y tiempo, educación e historia*. IMCED, Morelia.

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)