

Recuperar la escuela como espacio y tiempo de igualdad

Por **Gonzalo Gutierrez¹**, **Romina Clavero²**,
Micaela Pérez Rojas³, **Agustina Zamanillo⁴**
y **Luciana Corigliano⁵**



CONDICIONES

1 Director del ICIEC-UEPC

2 Coordinadora del programa Consulta Pedagógica del ICIEC-UEPC

3 Coordinadora del Ciclo Encuentro entre Docentes del ICIEC-UEPC

4 Coordinadora del Área de Formación Docente del ICIEC-UEPC

5 Coordinadora del Área de Comunicación del ICIEC-UEPC

La crisis del COVID-19 reconfiguró los modos de relación social a escala planetaria y la escuela no es la excepción. Frente a ello surgen múltiples interrogantes: ¿Qué de lo escolar conocido se sostendrá y qué se modificará? ¿Qué formas tomarán las desigualdades sociales y educativas a partir de estas transformaciones? ¿Cuáles son las prioridades en las que debemos enfocarnos? Tal vez, una de las cuestiones más novedosas de esta situación sea que, más que nunca, las respuestas están en “nuestras manos”. Estamos viviendo tiempos de invenciones en el plano de las políticas públicas y de las prácticas escolares, de producir articulaciones siempre complejas entre ambas escalas, de

recuperar saberes pedagógicos que permitan pensar este presente transformado, de clarificar prioridades y acordar sentidos sobre lo que implica atender y garantizar el derecho a la educación.

Los informes de investigación y los análisis de la coyuntura producidos en estos meses muestran una serie de cuestiones a las que resulta necesario prestar atención:

a) Hemos asistido a una explosión de desigualdades educativas que afectan a estudiantes y docentes. Entre los primeros, se encuentran quienes quedaron desconectados de la escuela y aquellas y aquellos que, aún conectados, cuentan con desiguales condiciones para sostenerse en esta nueva forma



Proponemos considerar la escuela como ese tiempo de “ocio” que, en tanto tal, se transforma en espacio de igualdad, organizado en torno a prácticas de transmisión y filiación y no de productividad.

educativa, según disponibilidad de conectividad, acceso a dispositivos, espacios/materiales didácticos (cuaderno, lápiz, etc.), y condiciones familiares para acompañar sus procesos de estudio. Por su parte, entre las y los docentes se replican las desigualdades estudiantiles de conectividad y accesibilidad, a las que se agregan heterogeneidad de las condiciones materiales y familiares para sostener el trabajo educativo en los hogares, y saberes pedagógicos para enseñar con y desde entornos virtuales. Resulta importante señalar que no todas las desigualdades se expresan de la misma forma. Están quienes tienen problemas de conectividad, quienes no poseen dispositivos, o los que tienen son antiguos, pero también quienes no disponen en sus hogares de cuadernos y lápices para estudiar. Por ellas y ellos, en tiempos del *big data*, se precisan políticas estratégicas que miren lo particular y lo general simultáneamente. No serán de utilidad políticas focalizadas que homogeneicen las respuestas a poblaciones específicas, porque las desigualdades en su interior son heterogéneas.

b) La discontinuidad de políticas de Estado en el sector educativo explica una parte importante de la profundización de las desigualdades educativas. La desinversión educativa producida entre 2016-2019, junto al desmantelamiento de programas sociopedagógicos y de Conectar Igualdad, precarizaron las condiciones de escolarización de nuestras y nuestros estudiantes, así como las capacidades estatales para construir adecuadas condiciones de escolarización. En este sentido, como mostramos en el documento producido desde el ICIEC-UEPC en 2019, “Sin Conectar Igualdad, la brecha digital creció”, para aprender resultan igual de importantes la posesión de dispositivos tecnológicos como la conectividad. En este escenario, podríamos decir que ambas cuestiones son condición necesaria también para enseñar.

c) El Estado es la única institución social que puede construir condiciones que permitan

garantizar el derecho de aprender, allí donde no existe renta financiera y sí, necesidad social. En este sentido, podríamos decir que precisamos más y mejor Estado para fortalecer la escuela en esta crisis sanitaria, social y económica que nos encontramos atravesando.

d) El corazón de la escuela pública se sostiene y late al calor del compromiso cotidiano de sus docentes por enseñar y cuidar a sus estudiantes. Sin caer en una posición romántica, ello ha quedado más claro en este contexto, donde las políticas educativas se han visto superadas por la realidad. Las y los docentes son trabajadores culturales (no héroes), comprometidas y comprometidos con el bienestar de las infancias y juventudes; en estos meses de pandemia, destinaron mayor tiempo al trabajo de enseñar, para aprender sobre nuevos entornos digitales, redefinir qué transmitir y, fundamentalmente, fortalecer y recrear lazos con sus estudiantes y familias. Esto implicó reinventar las formas de enseñar, poniendo dispositivos y conectividades al servicio del encuentro con las y los estudiantes, y también, la exposición del cuerpo en clases y audiovisuales que recorren el país. Se construyeron en este proceso alternativas y soluciones desde el interior de las escuelas, que deben comenzar a ser consideradas en la construcción de políticas educativas.

e) Se abre un debate pedagógico profundo sobre la manera en que podemos sostener la escuela como espacio y tiempo igualitario, en tanto transforma las infancias y juventudes -con independencia de su condición económica, geográfica o cultural, en estudiantes, apartándolos de las lógicas familiares y del mercado (Larrosa, 2019). En este sentido, proponemos, siguiendo a Bárcenas (2016), considerar la escuela como ese tiempo de “ocio” que, en tanto tal, se transforma en espacio de igualdad, organizado en torno a prácticas de transmisión y filiación y no de productividad.

Transformaciones escolares y enseñanza

La suspensión de la presencialidad y la necesidad de sostener la educación por medios remotos ha tensionado los modos de pensar y sostener pedagógicamente los procesos de escolarización. Como señaló recientemente Flavia Terigi (2020), paradójicamente hemos tenido que suspender la asistencia a la escuela -espacio social privilegiado para el cuidado de las infancias y juventudes- justamente, como reafirmación del principio de cuidado. Simultáneamente, asistimos a otra paradoja en torno al lugar de las tecnologías en los procesos de transmisión escolar. Si hasta hace poco se debatía entre su aporte a la motivación de las y los estudiantes y su capacidad de enriquecer las prácticas de la enseñanza, en la actualidad es el medio imprescindible para sostener el vínculo pedagógico. El celular, históricamente combatido por las prácticas escolares y masivamente prohibido, es en la actualidad para el 70% de la población estudiantil argentina, el medio de comunicación esencial entre docentes y estudiantes (Fernando Bordignon y otros, 2020). Estas cuestiones se complementan con incipientes transformaciones en pilares de la escolaridad moderna como el modo de pensar la continuidad pedagógica, el principio de simultaneidad educativa, las articulaciones con las familias y, en el marco de debates más actuales, los modos de pensar la relación entre enseñanza y evaluación.

En estos meses quedan más claros los límites de asociar continuidad pedagógica (CP) con presencialidad. Se abre así un profundo debate: de qué se compone la CP y cuál es su relevancia en los procesos de formación, tal como los conocemos. Ante la ausencia de los cuerpos, la CP interpela las formas conocidas de sostenimiento de sujetos y saberes en la relación educativa, cuando esta no se enmarca en una modalidad a distancia, pero tampoco presencial. Al considerar como indicadores "positivos" los envíos de actividades, las consultas por diferentes medios de comunicación (WhatsApp, grupos de Facebook, aulas virtuales, plataformas interactivas como Zoom, Meet, etc.), su participación en redes de trabajo entre estudiantes (cuando se pueden generar), advertimos mejor que la CP no se reduce a la cuestión de la presencialidad, sino que se refiere principalmente al sostenimiento, en el tiempo y de forma regular, del trabajo con saberes escolares. Esta situación abre el interrogante sobre las propuestas que ponemos a disposición de las y los estudiantes y sus condiciones materiales (conectividad, dispositivos, así como espacios y tiempos en el hogar), para trabajar con ellas en

el actual escenario. Sabemos -en el terreno didáctico- que los interrogantes, explicaciones, ejemplos, interrelaciones e información que ofrecemos pueden incluir o excluir de la relación pedagógica a nuestras y nuestros estudiantes. Pero desconocemos cómo sostener la enseñanza en una modalidad que no es a distancia y tampoco presencial, ni contamos con todos los elementos para discernir entre participaciones estudiantiles que reflejan sus procesos de comprensión y aprendizaje de los saberes escolares, de aquellas otras participaciones que se quedan en "prácticas de hacer", con débiles comprensiones de los contenidos movilizados. Nos faltan los rostros, los ojos, las risas y la espontaneidad de las preguntas y comentarios en el trabajo con los saberes escolares. Se abre aquí un gran interrogante, no en el sentido de pensar esta situación como la nueva normalidad escolar, sino más bien de cómo transitar esta coyuntura, hasta que nuevamente la relación educativa se halle nutrida del encuentro de nuestras y nuestros estudiantes, y nos permita apreciar mejor los modos de relación con los saberes escolares que van construyendo.

La simultaneidad resulta otro principio conmovido de la enseñanza. La crítica al supuesto según el cual existía una convergencia entre edad teórica, grado/año de escolarización y aprendizajes logrados, permitió comprender que incluso frente a una enseñanza regular, los modos y tiempos de aprendizaje pueden ser variables según los capitales culturales de las y los estudiantes, y sus singularidades en relación a los objetos de enseñanza. Sin embargo, en estos meses de pandemia, hemos visto, además, que los modos de enseñanza en la escolaridad graduada no siempre pueden ser simultáneos: no todas ni todos pueden conectarse a la vez, ni cuentan con los mismos dispositivos y por ello, en numerosas ocasiones, se requiere organizar subgrupos de clase e incluso estrategias individualizadas, dificultándose enseñar simultánea y homogéneamente. El tiempo de enseñanza, entonces, al requerir múltiples planificaciones y variados tiempos de encuentro y trabajo con las y los estudiantes (incluso en algunos casos con sus familias), se multiplica geométricamente, sin que estemos en el marco de una pedagogía diferenciada (Perrenoud, 2007) que, como tal, posibilite el seguimiento individualizado de los procesos de aprendizaje. El efecto de esta situación es doble: todos los esfuerzos realizados finalmente parecen no alcanzar para conseguir muchas de las cosas logradas en la presencialidad, y a la vez, se intensifica el trabajo docente, que no posee marco laboral acorde a la situación de excepcionalidad que transitamos.

Conmovidos los principios de CP y presencialidad, en estos meses se produjo una transferencia de demandas hacia los hogares compleja y difícil de sostener. La situación de aislamiento social preventivo reconfiguró la relación entre escuela y familia, trasladando a los hogares lógicas del trabajo de enseñar para los cuales las y los docentes están profesionalmente formados, pero no las y los adultos responsables. Pero incluso, aunque lo estuvieran, ellas y ellos no podrían hacer lo que, para garantizar la transmisión, en la escuela requiere de equipos docentes y directivos compuestos por entre 6 y 12 adultos por grado/año. Pensemos, por ejemplo, en secundaria,

donde durante un año escolar trabajan 10 docentes, preceptores, coordinadores de curso y equipo directivo para atender la función escolar. No es posible que ello pueda replicarse al interior de los hogares. A la complejidad pedagógica de transferir funciones escolares a los hogares, se añade la alteración de las propias dinámicas familiares en esta situación de aislamiento social obligatorio y preventivo (ASPO), y la sobrecarga en las mujeres, que en muchos casos deben combinar sus obligaciones laborales con la organización doméstica y el acompañamiento escolar a sus hijas e hijos. De esta situación emergió un reconocimiento al valor de la escuela en la formación

Emergió un reconocimiento al valor de la escuela en la formación vital de las infancias y juventudes por parte de las familias. También fue más claro el reconocimiento a la especificidad del saber docente.



En estos meses de ASPO, pudimos ver que la escuela transmite mucho más y se vuelve, paradójicamente, mucho más “efectiva” cuando hace lugar a la pausa, cuando sostiene modos cálidos y amorosos de relación con el saber, tomando distancia de lógicas tecnicistas.

vital de las infancias y juventudes por parte de las familias, que esperan las actividades escolares, el contacto de sus docentes, acompañando y animando a sus hijas e hijos a sostenerse en el vínculo pedagógico. También fue más claro el reconocimiento a la especificidad del saber docente para explicar una y otra vez, para dialogar y construir acuerdos de trabajo y relación con sus compañeras y compañeros. Mónica, compañera docente, cuenta cómo en el inicio de la segunda mitad de año, en la clase de su hijo se produjo un encuadre por parte de la docente sobre cómo trabajar en una clase por Zoom: modos de pedir la palabra, acuerdos sobre no salirse del espacio compartido, uso del tiempo, etc. Es decir, en solo cuatro meses, a la par de reconvertir las y los docentes sus saberes didácticos, las familias pudieron ver y comprender, en general, la complejidad inherente a la fabricación y sostenimiento de propuestas pedagógicas.

Crisis del discurso evaluador: una oportunidad de ampliar la mirada sobre la enseñanza y los aprendizajes

Las alteraciones en la CP, la presencialidad y la participación de las familias en las propuestas escolares, afectaron los modos de pensar la relación entre enseñanza, evaluación y aprendizajes. Podríamos decir en este sentido, que asistimos a una crisis del discurso evaluador. Durante las últimas décadas, la enseñanza se ha visto colonizada por la lógica evaluadora que fue moldeando las formas de enseñar, en el marco de lo que Larrosa (2019) ha descripto como capitalismo cognitivo. En él, la escuela (y el aprendizaje) se confunden con la fábrica (cognitiva) y deja de distinguirse por su separación de la lógica mercantil, para subordinarse a ella: siempre se pueden aprender más cosas, hay alguien que sabe más, que aprende en menos tiempo, etc. Nunca se alcanza la satisfac-

ción porque la comparación entre estudiantes, escuelas, provincias o países ordena, de arriba hacia abajo, el listado (cambiante según las evaluaciones) de quienes aprenden más y menos.

Solidario al discurso evaluador se encuentra la preocupación por las evidencias de aprendizajes, entendidas como observables y medibles. En conjunto, ambas cuestiones fueron desplazando durante los últimos años la centralidad de los saberes sociales, curriculares e institucionales (que posibilitan la construcción del oficio de estudiante) que, en conjunto, permiten atender la función social de la escuela. De este modo, se tendió a reducir la mirada escolar hacia las cuatro áreas usualmente evaluadas (Matemáticas, Sociales, Naturales y Lengua) y valorar aquellas prácticas de saber observables, comparables y medibles. Sin embargo, en estos meses de ASPO, pudimos ver que la escuela transmite mucho más y se vuelve, paradójicamente, mucho más “efectiva” cuando hace lugar a la pausa, cuando sostiene modos cálidos y amorosos de relación con el saber, tomando distancia de lógicas tecnicistas, obsesionadas por evaluar y controlar, así como de perspectivas que, haciendo foco en lo emocional, se desentienden del trabajo con los conocimientos. Cobraron relevancia propuestas centradas en expresiones artísticas, pinturas, collage de revistas, grafitis, fotografías, escrituras en sus diversas modalidades. También aquellas que se caracterizaron por compartir con sus estudiantes dudas, interrogantes, temores y certezas sobre este, nuestro mundo, porque allí pudieron generar algo en común para compartir, conversar y estudiar.

Este fue un tiempo donde a la par de las desigualdades y complejidades que supuso enseñar en contexto de pandemia, en muchos casos también se pudieron dar otro tipo de conversaciones con nuestras y nuestros estudiantes, donde tomaron mayor espacio sus puntos de vista sobre el mundo, la escuela y los procesos de estudio que debían sostener. En este tiempo, muchas y muchos estudiantes -al cola-

Es preciso debatir sobre las propuestas necesarias de sostener, para recuperar la escuela como espacio y tiempo de igualdad para todas las infancias y juventudes.

borar con una orientación sobre cómo resolver un problema de conectividad, transmitir la información a alguna o algún compañero, proponer un modo de socialización, compartir sus estrategias para estudiar en sus hogares, etc.- tuvieron un grado de implicación diferente en la misma propuesta pedagógica. Ello se ha reflejado en múltiples relatos sobre lo diferente que es el contacto y la relación con las y los estudiantes de sus docentes.

Masschelein y Simons (2014) señalan que: “Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos de proporcionar ‘tiempo libre’ en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a ‘algo’ común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación”. Tal vez, atendiendo las señales de estos nuevos modos de enseñar que se han instaurado provisoriamente y a los planteos de Masschelein y Simons, podemos considerar con más fuerza la posibilidad de ofrecer menos tareas y conceptos, para trabajarlos con mayor extensión temporal y profundidad, desarrollando propuestas didácticas que, al presentar los asuntos del mundo de modos novedosos, promuevan la necesidad de generar un tiempo similar al escolar, liberado de las dinámicas hogareñas y centrado en el interés por conocer y aprender.

Recuperar la escuela como espacio de igualdad

Vivimos tiempos en que la educación pública se sostuvo por fuera de los marcos laborales existentes, aportando las y los docentes sus dispositivos y conectividad, presencia para abrir comedores, entregar materiales impresos e incluso visitar familias en algunos casos. En este tiempo, Estado y docentes hemos reinventado muchas de las formas conocidas de pensar la enseñanza. Sin embargo, queda mucho por transitar aún. Por ello, reconociendo la compleji-

dad de la situación que enfrentamos y las incertidumbres que nos rodean (cuándo volver a la presencialidad, la configuración de un ciclo lectivo 2020-2021-2022, entre otras), es preciso debatir sobre las propuestas necesarias de sostener, para recuperar la escuela como espacio y tiempo de igualdad para todas las infancias y juventudes. Entre ellas, consideramos como más relevantes en este contexto las siguientes:

1- Revincular a estudiantes con quienes perdimos conexión. Es preciso articular lo que sabemos desde el interior de la escuela sobre quienes se desconectaron, con la capacidad estatal de radiografiar la situación a escala provincial o nacional, y el desarrollo de políticas sociales que, recuperando información escolar, generen estrategias de revinculación, porque la escuela sola no puede y sus docentes tampoco.

2- Sostener a quienes se encuentran conectadas y conectados. Dialogar con nuestras y nuestros estudiantes, escucharlos, transmitir tranquilidad, dar ánimo, hacer lugar a las preocupaciones familiares, explicar e informar tantas veces como sea necesario, atendiendo preguntas o interrogantes que nos realicen, porque forman parte de una dimensión pedagógica que debemos recuperar y fortalecer. No se trata de psicologizar la relación educativa, sino de reconocer la relevancia de la dimensión vincular y emocional para sostenerse en la apuesta por aprender.

3- Focalizar los esfuerzos en enseñar. Esto implica explicar, mostrar, dialogar, analizar aquello que queremos compartir con las y los estudiantes, y no solo compartir un conjunto de consignas que esperamos resuelvan con lecturas, búsquedas e investigaciones solitarias o con sus familias. Es este un tiempo donde deberíamos privilegiar la transmisión cultural y una buena ocasión para descolonizar la enseñanza con respecto al discurso evaluador. No es momento de

preguntar cuánto se aprende en la escuela, y sí qué se transmite y cómo se aprende: a través de una canción, un problema, una poesía, un dilema, una información, un interrogante, una explicación, una devolución, etc. Se trata de ampliar la mirada sobre los saberes curriculares, porque la función escolar no se reduce a ellos, sino que los asume como un medio para construir ciudadanía comprometida según nuestra legislación, con la construcción de una sociedad justa, donde primen el respeto por las diferencias culturales, de género, regionales -entre otras-, la promoción de experiencias de trabajo cooperativo y modos solidarios de acción.

4- Garantizar la presencia de docentes para enseñar. La escuela podrá fortalecer la igualdad en la medida en que cuente con docentes para enseñar. Serán necesarios más docentes para sostener las modalidades duales que se vienen enunciando, también agilizar los procesos de cobertura de cargos. Allí donde un estudiante se encuentre sin docente, se produce una desigualdad evitable.

5- Generar condiciones para enseñar y aprender en escenarios de virtualidad. La reciente creación de Mi Aula Web es un avance importante en tanto no consume datos. También los créditos para la compra de dispositivos, pero seamos claros: es responsabilidad del Estado proveerlas. En este escenario, precisamos el diseño de políticas universales que distribuyan paquetes de datos y dispositivos para enseñar y aprender.

6- Invertir las lógicas de formación docente. En esta coyuntura, se precisa priorizar el desarrollo de dispositivos de formación docente situados, que acompañen la construcción de criterios para la revinculación de estudiantes, su sostenimiento en la relación educativa, la elaboración de propuestas de inte-

gración curricular, las estrategias de enseñanza, y que orienten a los equipos de gestión en la reorganización del trabajo escolar, en función de las particularidades de cada contexto. Esto no se logra con cursos tradicionales de formación docente desvinculados de los contextos particulares, o de formación individual que dependen de la voluntad/interés/necesidad particular. Tampoco con trayectos de mediana y larga duración que poseen dificultades para trabajar con los saberes pedagógicos de coyuntura. Por el contrario, transitoriamente, los mayores esfuerzos se deberían focalizar en fortalecer el trabajo de supervisoras y supervisores, constituyendo junto a técnicos de diferentes áreas y programas ministeriales equipos situados de formación docente colectivos y cooperativos que, acompañen procesos de enseñanza en contextos de enseñanza no presencial.

7- Reinventar los modos de organizar el trabajo de enseñar y del oficio de aprender. Se debe avanzar en una transformación profunda en la organización del trabajo escolar. Esta posee efectos estructurantes sobre las dinámicas pedagógicas y su relevancia se visualiza mejor cuando observamos, como señalan Gather Thurler y Maulini (2007), que remite simultáneamente "(...) a la organización del trabajo de los alumnos y a la organización del trabajo de los profesores entre ellos". Es justamente esta doble dimensión la que explica su complejidad. Por ello, precisamos promover modos de reorganización del trabajo docente y las prácticas de estudio atendiendo las siguientes cuestiones:

a) Jerarquizar los saberes a transmitir. La referencia para la normalización del sistema es el año 2022, según autoridades nacionales. El Estado debe orientar con claridad sobre aquellos saberes irrenunciables de la escuela (no de las asignaturas) en este escenario. No pueden ser las instituciones quienes definan los irrenunciables a transmitir, porque ello redundaría

La educación está en nuestras manos porque, junto a la instauración de políticas que construyan condiciones para garantizar el derecho de aprender, precisamos reinventar las formas de pensar y sostener la enseñanza.

en una fragmentación de la transmisión al interior del sistema educativo, que profundizará las desigualdades por omisión estatal.

b) Disminuir la cantidad de tareas en el hogar, mediante el trabajo de dos o más docentes en torno a temas/problemas comunes. Este es un criterio de integración curricular que disminuye la intensidad del trabajo docente y la fragmentación de propuestas que reciben las y los estudiantes, mejorando las condiciones familiares de acompañar las propuestas escolares.

c) Elaborar sistemas combinados de trabajo docente: Por ejemplo, en la escuela primaria se podrían combinar dos o tres días de clase/encuentro con estudiantes y dos para elaborar actividades, socializar información entre docentes sobre las y los estudiantes, realizar devoluciones a sus producciones. Criterios similares podrían elaborarse en inicial, secundaria y superior. Estrategias de este tipo disminuirían la intensificación del trabajo docente, generando mejores condiciones de respuesta e interacción con las y los estudiantes (todas las encuestas muestran una dedicación semanal de hasta 10 horas en los hogares).

d) Generar planificaciones comunes al interior de las escuelas. Tomar como referencia la asignatura de modo tal que diferentes grados, años, turnos, cuenten con propuestas didácticas similares (no idénticas),

y que las y los docentes puedan, en dicho marco, compartir en carpetas públicas planificaciones, actividades, recursos, modelos de devoluciones, etc., que operen como material de consulta común. Este criterio permitiría disminuir la soledad para pensar propuestas y la fragmentación de lo que se le ofrece a las y los estudiantes.

La educación está en nuestras manos porque, junto a la instauración de políticas que construyan condiciones para garantizar el derecho de aprender, precisamos reinventar las formas de pensar y sostener la enseñanza. Ello nos coloca, en todas las escalas del sistema, como protagonistas en las opciones a construir: fortalecer lógicas individualistas, o colectivas y cooperativas; subordinar la enseñanza a las tecnologías, o asumirlas como un medio para fines pedagógicos claros; poner el foco en el tecnicismo preocupado por cuánto se aprende, o restituir el lugar emancipador de la escuela poniendo a disposición de nuestras y nuestros estudiantes la mayor variedad de bienes culturales posibles; fortalecer lógicas de mercantilización educativa con software privativos, o promover el acceso a software libre; demandar a las y los docentes respuestas que ni estatal ni socialmente están construidas, o acompañar el trabajo de enseñar, porque la educación es un asunto de todas y todos. ●

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens.

Bordignon, F., Dughera, L., Peirone, F y Daza, D. (2020). Relevamiento nacional a los diversos actores del sistema educativo (estudiantes, padres y madres, docentes y directivos) de los diferentes niveles. Informe preliminar OISTE: enseñanza y aprendizaje en tiempos de aislamiento. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/343047863_Relevamiento_nacional_a_los_diversos_actores_del_sistema_educativo_estudiantes_padres_y_madres_docentes_y_directivos_de_los_diferentes_niveles_Informe_preliminar_OISTE_ensenanza_y_aprendizaje_en_tiempo

Gather Thurler, M. y Maulini O. (Comp.) (2007). La organización del trabajo escolar. Cómo lograr su evolución a través de la reflexión. *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc/perfiles.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela. Una Cuestión Pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.