

Representaciones sociales sobre las políticas de presencialidad educativa en pandemia: disputas, expectativas e incertidumbres

Pilar Alzina*

 <https://orcid.org/0000-0002-3259-4902>

Valeria Dabenigno**

 <https://orcid.org/0000-0002-2102-7099>

Emilia Di Piero***

 <https://orcid.org/0000-0002-1500-7542>

Ada Freytes Frey****

 <https://orcid.org/0000-0001-5793-7046>

Recibido: 23 de junio de 2021
Aprobado: 5 de octubre de 2021

Resumen

Desde inicios de 2021 se ha generado una intensa discusión pública en medios de comunicación y en variadas esferas de la vida cotidiana acerca de la necesidad, oportunidad y pertinencia de la presencialidad escolar en el contexto de la pandemia por COVID-19. Las disputas en torno al tema y las variadas marchas y contramarchas de los sistemas educativos de todo el mundo respecto de sus políticas de apertura y cierre de los edificios escolares

*Dra. en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Investigadora del Programa “Conflicto social, procesos de acumulación y hegemonía. Argentina 1960-2020” dirigido por el Dr. Guido Galafassi, en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Docente Jefa de Trabajo Prácticos en la cátedra Sociología de la Religión en la UBA y en la asignatura Introducción al Pensamiento Social de la Diplomatura de Ciencias Sociales de la UNQ. e-mail: palzina@unq.edu.ar

**Lic. en Sociología y Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo por el Centro de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires (CEA-UBA). Profesora adjunta de Metodología de la Investigación Social en la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC-UBA) e investigadora visitante del Instituto Gino Germani (IIGG/FSOC-UBA). e-mail: valdabenigno@gmail.com

***Dra. Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales /Argentina (FLACSO Argentina). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata (IDIHCS/ CONICET-UNLP). Jefa de Trabajo Prácticos en Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo y Coordinadora del Ingreso a Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNL). e-mail: medipiero@gmail.com

****Lic. en Sociología por la Universidad del Salvador (USAL). Profesora adjunta, Investigadora del Módulo de Política Educativa del Observatorio de Políticas Públicas y Directora de la Especialización en Educación e Inclusión Social de Jóvenes en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Profesora Asociada e Investigadora del Observatorio de Calificaciones Laborales en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). e-mail: adafreytes@gmail.com



han posicionado a la educación en el centro de la escena. Inspiradas en la escasez de estudios locales acerca de las representaciones de la población general sobre las políticas educativas en pandemia y comprometidas con aportar desde la investigación a la comprensión del presente, las autoras de este artículo nos propusimos analizar las representaciones de la población sobre la situación educativa y las políticas de retorno a la presencialidad durante el año 2021 en Argentina. En primer lugar, se presentan las representaciones sociales sobre el inicio de las clases presenciales y su posterior suspensión de acuerdo a la situación epidemiológica de cada jurisdicción debido al aumento de casos en el marco de la segunda ola de la pandemia. En segundo lugar, se analizan las expectativas sobre el año escolar 2021. En el marco de una investigación más abarcativa correspondiente a la convocatoria PISAC COVID-19, este trabajo se funda en la primera exploración de 47 entrevistas semiestructuradas realizadas entre abril y mayo de 2021 a habitantes de diferentes regiones del país con y sin contacto directo con el sistema educativo, en las cuales se indagaron las diversas temáticas del proyecto, entre ellas, la cuestión educativa. El análisis del artículo se centra en los posicionamientos en torno a las principales medidas asociadas al retorno a la presencialidad tomadas por los gobiernos y las expectativas sobre la vuelta a la escolaridad y el devenir del año escolar 2021.

Palabras clave: pandemia, políticas educativas, representaciones sociales, expectativas, investigación cualitativa

Social representations on educational policies in pandemic: disputes, expectations and uncertainties

Abstract

Since the beginning of 2021, an intense public discussion has been generated in the media and in various spheres of daily life about the need, opportunity and relevance of school attendance in the context of the COVID-19 pandemic. The political disputes around the issue and the varied marches and countermarches of education systems around the world regarding their policies of opening and closing school buildings have placed education at the center of the scene. Inspired by the scarcity of local studies about the representations of the general population about educational policies in pandemic and committed to contribute from research to understanding the present, the authors of this article set out to analyze the representations of the population about the situation education and policies of return to presence during the year 2021 in Argentina. In the first place, the social representations about the beginning of face-to-face classes and their subsequent eventual or actual suspension are presented according to the epidemiological situation of each jurisdiction due to the increase in cases in the framework of the second wave of the pandemic. Second, expectations about the 2021 school year are discussed.

In the framework of a more comprehensive investigation corresponding to the PISAC COVID-19 call, this work is based from 47 semi-structured interviews carried out between April and May of 2021 to inhabitants of different regions of the country with and without direct contact with the educational system, who investigated the various topics of the project, including the educational question. The analysis of the article focuses on the positions around the main measures associated with the return to presence taken by governments and the expectations associated with the return to schooling and the future of the 2021 school year.

Keywords: pandemic, educational policy, representations, expectations, qualitative research

Introducción

La pandemia ha irrumpido en la sociedad global como un fenómeno traumático, modificando las rutinas establecidas de la vida social y, por lo tanto, las certezas sobre las que se asienta la “normalidad” de lo cotidiano, de lo dado por sentado, del sentido común. Como ha señalado Giddens, recuperando los aportes de la etnometodología, la “actitud natural” que permite desarrollar gran parte de las prácticas sociales cotidianas —sin interrogarlas ni interrogarse— se asienta en la rutinización de tales prácticas (Giddens, 1984). De ahí que la alteración de las rutinas sociales afecte la seguridad ontológica de las personas, generando sentimientos de incertidumbre, pérdida de sentido y miedo hacia el futuro. Esto se hace muy evidente en el caso del sistema educativo, cuyo funcionamiento habitual se realiza sobre rutinas y rituales cristalizados y resistentes al cambio, como han mostrado claramente las diversas investigaciones locales sobre el rígido formato escolar de la secundaria que se han desarrollado en nuestro país en los últimos años (Baquero et al., 2009; Terigi, 2008; Tiramonti, 2011, entre otras).

La interrupción de la educación presencial y la adopción de la educación remota de emergencia (Bozkurt et al., 2020; UNICEF, 2020) como parte de las medidas sanitarias de aislamiento social a inicios del 2020, implicaron una ruptura del funcionamiento cotidiano de los centros educativos que no solo afectó la dinámica de las instituciones y los vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes, sino también la organización de las familias para acompañar a niños escolarizados y compatibilizar esta nueva tarea con otras actividades domésticas, de cuidado y laborales. La modificación repentina de las rutinas educativas sacudió y abrió preguntas sobre aspectos tan variados como el trabajo docente, la relación familia-escuela, los sentidos de la educación, el (des)involucramiento de los estudiantes con la escolaridad remota y las desigualdades educativas. Los debates suscitados no sólo involucraron a los actores del sistema educativo, sino que tuvieron resonantes apariciones de actores políticos, gremiales y de referentes de las familias del estudiantado en los medios de comunicación, transformando el tema de la presencialidad en una cuestión central para la opinión pública y la política, particularmente a fines de 2020 y, fundamentalmente, desde el comienzo y durante el año lectivo 2021.

En este marco, cobran importancia los discursos y representaciones sociales (en adelante RS) sobre la educación y, más específicamente, sobre las políticas educativas que se elaboraron en este período extraordinario de la vida social en pandemia. Las crisis son disruptivas porque, como hemos indicado, ponen en cuestión lo que se da por sentado, pero por eso mismo son instancias de creatividad social, en las cuales se abre la posibilidad de nuevos rumbos y de nuevos significados dominantes. No obstante, la disrupción en torno a estas RS conduce a caminos más conservadores vinculados a la defensa de lo establecido, aumento de prejuicios y discriminaciones y profundización de los conflictos ideológicos. En cualquier caso, dado que las RS sirven de clave de lectura de la realidad y guían las acciones cotidianas, individuales y colectivas (Jodelet, 2011), aquellas desarrolladas o llevadas al primer plano de las discusiones públicas en este momento, serán fundamentales en los procesos de reconstrucción y reconfiguración social que seguramente acompañarán lo que reste y lo que prosiga a la pandemia. Este es el planteo conceptual de la investigación en la cual se inscribe el presente artículo, titulada “Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la pospandemia: un estudio multidimensional sobre las incertidumbres, odios, solidaridades, cuidados y expectativas desiguales

en todas las regiones de Argentina” y financiada por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en la Convocatoria PISAC COVID-19 “La Sociedad Argentina en la Postpandemia”. En este estudio más abarcativo participan equipos de 21 universidades y centros de investigación del país, analizando las RS sobre distintas dimensiones de la vida social, tales como la naturaleza, la política, el territorio, la ciencia y la tecnología, los valores, la salud, los medios y redes sociales, las creencias y, finalmente, la educación que es objeto de análisis de este artículo. El proyecto nos ofrece la oportunidad de contar con materiales recabados durante 2021 que nos permiten conocer las RS y los posicionamientos de variados actores sociales¹ situados en diferentes escenarios y regiones. Así, considerando la escasez de estudios locales sobre la temática, las autoras nos propusimos analizar las RS de la población sobre la situación educativa en el contexto de la pandemia y las políticas de retorno a la presencialidad durante el año 2021 en Argentina.

En primer lugar, se presentan las RS sobre el reinicio de las clases presenciales, las principales medidas tomadas por los gobiernos asociadas al retorno a la presencialidad y a la posterior suspensión de acuerdo a la situación epidemiológica de cada jurisdicción y al aumento de casos debido a la segunda ola de la pandemia. En segundo lugar, se analizan las expectativas asociadas a la vuelta a la escolaridad y el devenir del año escolar 2021.

Este trabajo constituye una primera exploración del material cualitativo proveniente de las 47 entrevistas semiestructuradas realizadas, entre abril y mayo de 2021, a varones y mujeres de variadas edades, niveles educativos, ocupaciones y orientaciones ideológicas, con y sin contactos actuales con el sistema educativo que residían en diferentes regiones del país. En esos meses iniciales del año escolar 2021 hubo marchas y contramarchas en el pasaje de una apuesta por el retorno a la educación presencial regulada por protocolos de cuidado en todo el país, a una política nacional de suspensión de clases presenciales en zonas con alta circulación del virus y calificadas en situación de alarma epidemiológica de acuerdo a indicadores establecidos en la órbita del Consejo Federal de Educación, inicialmente en el área Metropolitana de Buenos Aires (en adelante AMBA), y luego en otras jurisdicciones y localidades del país, política que fue motivo de debates e impugnaciones. En este escenario heterogéneo entre territorios, a la vez que cambiante en muchos de ellos, se realizaron las entrevistas: algunas, en contextos de presencialidad generalizada (con protocolos); otras, con suspensión temporal de clases o bien con el conflicto referido ya instalado en la discusión pública y en el seno del sistema educativo, con situaciones mixtas de educación presencial y remota en escuelas de un mismo territorio. Los posicionamientos identificados en el artículo tienen el eco de este contexto particular. No obstante, hemos analizado los distintos argumentos y valoraciones construidos por la población para sustentar sus posturas, ya que creemos que este tipo de significaciones tendrá peso a futuro sobre las políticas y los procesos de reconfiguración de las instituciones educativas en la pospandemia.

¹En este artículo, hemos optado por respetar la morfología de género en español tal como establece la Real Academia Española, también como forma de agilizar la lectura y ajustarnos a las pautas de extensión de la Revista. No obstante, aclaramos explícitamente que este uso no busca invisibilizar a las mujeres ni a otras identidades de género.

Algunas consideraciones conceptuales

Los procesos de construcción de sentidos sobre la realidad social han sido abordados por las ciencias sociales desde distintos enfoques conceptuales. En este artículo apelamos al concepto de RS acuñado desde la psicología social por Moscovici y Jodelet. Para Moscovici (1979), las RS son un conjunto de ideas y conocimientos que nos permiten comprender, interpretar y actuar sobre diversos aspectos, sujetos y acontecimientos de una sociedad. Son un medio para interpretar la realidad. De este modo, pueden determinar la acción social pero también generar nuevas relaciones con el objeto representado. Son un pensamiento constitutivo y constituyente: “Es constitutivo porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la comprensión y explicación de la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana” (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004, p. 106).

Según Jodelet (2011), las RS corresponden al conocimiento del sentido común y tienen la particularidad de ser socialmente construidas y compartidas en el seno de diferentes grupos. En tal sentido, tienen una fuerte relación con los procesos de comunicación social, ya sea a nivel intersubjetivo, ya sea a nivel de la comunicación de masas y los debates del espacio público.

Más allá de su contribución general a la teoría de las RS, esta autora ha trabajado específicamente ese concepto en el campo de la educación. Jodelet señala que desde la década de los setenta se empezó a incorporar este abordaje en investigaciones educativas tanto en Francia como en el resto de Europa (Jodelet, 2011), haciendo un recorrido por los tópicos más fructíferos para indagar las RS acerca del proceso de transmisión de saberes, las actividades y estrategias involucradas y, por consiguiente, acerca del rol de los docentes y las particularidades de su trabajo: representaciones sobre los estudiantes, sus diversidades, sus necesidades en contextos particulares; representaciones sobre las funciones del sistema educativo, sobre la jerarquización y las tensiones entre las mismas y, correlativamente, sobre las políticas educativas que regulan su concreción, por mencionar los más importantes. Refiriéndose específicamente a América Latina, menciona que “la atención tuvo tendencia a focalizarse sobre las posiciones adoptadas por los docentes frente a su función, sobre la imagen de su oficio, de su ejercicio y de su aprendizaje, sobre los procesos de transformación de las prácticas” (Jodelet, 2011, pp. 141-142).

Por otra parte, las RS no sólo remiten a conocimientos e imágenes sobre objetos diversos de la vida social, sino que también implican sujetos que construyen y se orientan en su cotidianeidad por tales representaciones (Jodelet, 1984). Al respecto, esta autora sostiene que los grupos sociales (clases sociales, culturales o profesionales) mantienen representaciones compartidas que les sirven “para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta” (Jodelet, 2011, p. 135). Jodelet se refiere específicamente a los actores del sistema educativo, principalmente docentes y estudiantes, pero también autoridades institucionales, funcionarios, familias. En la misma línea, un texto que analiza la producción de investigaciones educativas en México sustentadas en la teoría de las RS (Cuevas Cajiga & Mireles Vargas, 2016) menciona que una mayoría de estos trabajos toman como sujeto de análisis a los estudiantes y a los profesores. Si bien no hay un análisis sistemático disponible en Argentina, han dejado una huella importante en la investigación educativa local los estudios acerca

de las representaciones que los docentes tienen sobre los estudiantes y sus efectos sobre el desempeño educativo de los mismos (Gimenez et al., 2021); de la perspectiva de directivos y docentes sobre los procesos de reforma educativa desarrollados en el país a partir de 1993, y de las representaciones que sostienen distintos grupos de estudiantes sobre la educación, el conocimiento y los aprendizajes. Por el contrario, son escasas las investigaciones que examinan las representaciones de la población “lega” sobre distintos aspectos del quehacer educativo. Este artículo busca ser un aporte en tal sentido.

El enfoque de las RS es eminentemente un enfoque sociohistórico. En efecto, tales representaciones se ubican siempre en contextos específicos y son afectadas por los procesos sociales, económicos y políticos que configuran la vida de una sociedad o incluso de una institución específica. Además, este concepto no deja de lado el conflicto, sino que puede incluir los modos en que la conflictividad social afecta el estado de las representaciones, dando lugar inclusive a interpretaciones divergentes dentro de un mismo grupo social (Jodelet, 2011). No obstante, el análisis del conflicto no es un foco de esta teoría.

En tal sentido, para introducir las disputas en torno a las RS resulta oportuno incorporar algunas nociones de Bourdieu (1985, 1987), quien pone en el centro del análisis la conflictividad entre representaciones e interpretaciones del mundo diversas. Las representaciones son, según Bourdieu (1985), objeto de una disputa simbólica por imponer una determinada visión del mundo, esto es, “una lucha permanente para definir la ‘realidad’” (p. 92). Esta pulseada adquiere un carácter más evidente y significativo en los períodos de crisis y transformación, los cuales afectan también las representaciones establecidas.

Hemos señalado que las representaciones tienen siempre un objeto. En este artículo, el objeto son las políticas de regulación de la educación presencial y remota de emergencia en el contexto de la pandemia de COVID-19 en la primera mitad del 2021. En el apartado cuatro discutimos brevemente la dinámica de tales políticas. Antes de ello, compartimos algunos encuadres y decisiones relativas al diseño metodológico de la investigación.

Diseño de investigación

El estudio de las RS convoca a las metodologías cualitativas que buscan componer y comprender el carácter holístico de la vida social, adoptando para ello diferentes técnicas que logran captar las diversas dimensiones de las representaciones (Carletti, 2017; Jodelet, 1984) y que recompongan la complejidad y diversidad de creencias, valores e imágenes sostenidas por los actores sociales.

La investigación PISAC COVID-19 en la que se inscribe el grupo del que formamos parte las autoras de este trabajo junto a casi 40 investigadores, tuvo como objetivo central analizar diferentes dimensiones de las RS en pandemia y las emociones asociadas a la confianza, al miedo y a la proyección de futuro. Para ello se propuso un diseño multimétodo, con varias tomas de datos, basado en el relevamiento de sucesivas encuestas telefónicas, presenciales y en línea a la población general, a docentes y trabajadores de la salud relevadas en diferentes momentos de 2021; así como grupos focales, análisis de contenido de los discursos que circularon en redes sociales durante el año y producción de 150 entrevistas semiestructuradas generadas en 2020 y otras 150 en 2021, con guías elaboradas colaborativamente por los subgru-

pos temáticos, algunas de ellas aplicadas a la población general y otras a docentes y trabajadores de la salud.²

Específicamente, el eje temático sobre educación propuso un diseño basado en entrevistas y encuestas a docentes de los niveles primario, secundario y universitario. Los análisis preliminares de las entrevistas —como es el caso de este trabajo— no solo resultan valiosos en sí mismos, sino que han contribuido a enriquecer el diseño conceptual de las encuestas elaboradas posteriormente.

Como se dijo, las entrevistas fueron realizadas, en su mayoría, entre la segunda quincena de abril y la primera quincena de mayo de 2021. Se trató de un periodo de abruptos virajes en las modalidades que asumió la educación, particularmente en los niveles inicial, primario y secundario, cambios que tuvieron amplia repercusión pública. Esta ha sido la primera exploración a los testimonios de los entrevistados, la cual ha abordado un objeto de investigación “cambiante y en proceso” (pues mientras se desplegaba el trabajo de campo, se iban introduciendo cambios en las políticas de retorno a la presencialidad en las diferentes jurisdicciones). Es así que las reflexiones realizadas tienen la impronta de esa coyuntura particular en la que se construyeron los datos, en la que había discrepancias, marchas y contramarchas y diferentes escenarios epidemiológicos.

Con respecto al primer abordaje de los datos, se utilizaron variados procedimientos metodológicos. Luego de codificar los testimonios en grillas o matrices cualitativas,³ se realizó un análisis temático exploratorio y descriptivo considerando el contexto histórico de realización del trabajo de campo.

El análisis aquí presentado se funda en las primeras 47 entrevistas semiestructuradas realizadas a la población. La primera tanda de entrevistas fue de 150, de las cuales 47 abordaron temáticas vinculadas a educación. La submuestra analizada tiene la siguiente composición: más de la mitad eran varones, con concentración en niveles de educación elevados y en edades avanzadas (más de un tercio tiene 55 o más años), 7 de cada 10 entrevistados afirmó vivir en un hogar con integrantes cursando en algún nivel del sistema educativo en 2020 y 2021, configuración que les permitía contar con una experiencia cercana acerca del modo en que se llevó adelante la educación durante la pandemia.

Las políticas educativas de suspensión y retorno a clases presenciales durante los períodos de aislamiento y distanciamiento social

A partir de la suspensión de las clases presenciales en Argentina, ante la propagación del COVID-19 en marzo de 2020, se impulsaron planes de continuidad pedagógica a distancia a nivel nacional y subnacional (Ambao et al., 2020; Cardini et al., 2020),

²El sitio web de la Red ENCRESPA (<http://encrespa.web.unq.edu.ar/>) tiene los informes y preguntas de investigación de las 9 subredes temáticas de este proyecto, así como sus integrantes.

³Agradecemos al subequipo de la subred de educación del proyecto PISAC COVID-19 que participó en la recolección, organización y codificación del material junto con las autoras: Analía Meo (Instituto de Investigaciones Gino Germani [IIGG-UBA], Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET]), Cristina Pereyra (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco [UNPSJB]), Marcelo Gómez (Universidad Nacional de Quilmes [UNQ]), Osvaldo Gallardo (Universidad Nacional de Cuyo [UNCUYO]), Jessica Miño Chiappino (Universidad Nacional de La Plata [UNLP]), Sofia Salina (UNLP), Cintia Schwamberger (Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Martín [LICH-UNSAM], CONICET) y Macarena Molaro (UNLP).

lo cual ha implicado la apuesta a una suerte de “virtualización forzosa” (Di Piero & Miño Chiappino, 2020a). La propuesta “Seguimos educando” fue una de las primeras medidas tomadas a nivel nacional a partir de la interrupción de la educación presencial, con el objetivo de colaborar con las condiciones para la continuidad de la enseñanza a través de un sistema multiplataforma que se combinó, a su vez, con la distribución de cuadernillos impresos en regiones diagnosticadas como “vulnerables” o con escasa conectividad.

En ese sentido, el contexto de confinamiento exigió la veloz implementación de políticas con carácter reactivo como respuestas ante situaciones sociales no planificadas (Tamayo Saenz, 1997). De modo contrario a las perspectivas que entienden el ciclo de las políticas públicas como una sucesión de etapas lineales (identificación de un problema, formulación de alternativas de solución, la adopción de la misma, evaluación de los resultados), el caso de las políticas educativas implementadas en el marco de la pandemia muestra una superposición de momentos que se entremezclan y solapan. La necesidad abrupta de dar respuesta a la continuidad educativa por medios no presenciales implicó el involucramiento de diversos actores, momentos y niveles de gobierno: el recorrido realizado en torno a esta problemática no es lineal, sino un proceso complejo de resignificación situada del imperativo de la continuidad pedagógica, en revisión continua.

De ese modo, los análisis sobre los principales temas de la política educativa del año 2020 “muestran un viraje desde la elaboración de contenidos centrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia nuevos temas en agenda ligados a la revinculación, la evaluación, la presencialidad y la conexión entre los ciclos 2020-2021” (Di Piero & Miño Chiappino, 2020b, p. 54).

Particularmente, el retorno a las escuelas a través de sistemas de presencialidad y semipresencialidad signó la agenda política del país y de las jurisdicciones a partir de la segunda mitad del año 2020, cuando de mano de la Resolución N° 364/20 del Consejo Federal de Educación emitida en julio de 2020, fue aprobado el documento “Protocolo, marcos y lineamientos federales para el retorno a las clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores”. Desde ese momento las jurisdicciones se han encontrado en permanente readecuación y reelaboración de planes y diseños de protocolos.

En este marco, en el presente artículo nos centramos en las representaciones de la población en torno a un tema central de la agenda de política educativa en pandemia como es el retorno a la presencialidad. Nos referimos a los marcos referenciales, valores y referentes ideológicos que se arguyen. Este tema será abordado en el siguiente apartado, ahondando posteriormente en las expectativas y emociones en torno al año escolar 2021.

Representaciones, posicionamientos y argumentaciones sobre la educación presencial en 2021

Al considerar las representaciones en relación al retorno a la presencialidad en 2021, en las entrevistas analizadas es posible reconstruir tres grandes RS. La primera se manifiesta absolutamente a favor de la presencialidad ya que consideraba inconveniente un retorno a las clases virtuales, sea cual fuere la situación de la pandemia en el país. La segunda RS presenta una visión más matizada, en tanto valoraba la presencialidad pero al mismo tiempo consideraba que, si se diera un aumento en los contagios (como empezaba a ocurrir al avanzar el trabajo de campo), era preciso

suspender las clases presenciales y volver a la educación remota. Por último, la tercera RS valora negativamente la vuelta a la presencialidad durante el 2021, porque entendía que “las condiciones sanitarias no estaban dadas”, argumentando que “la asistencia a las instituciones educativas iba a aumentar los casos de enfermedad”. A continuación, se presentan los argumentos que fundamentan estas tres posturas discrepantes.

La presencialidad educativa como valor innegociable

Este primer grupo valora la presencialidad y considera que no puede haber vuelta atrás en la decisión tomada a principios de año de comenzar el ciclo lectivo 2021 en los niveles obligatorios de manera presencial y con protocolos de cuidado —puesto que en las universidades la enseñanza siguió siendo remota, salvo excepciones puntuales—. Un primer argumento para ello es la percepción de que las instituciones educativas son espacios seguros, es decir no peligrosos con respecto a los contagios, dado que se considera que los protocolos funcionan adecuadamente y son respetados por la comunidad educativa: “Mi otra conuñada es maestra, es docente, y bueno, una persona muy cercana también es docente. Ellas en el colegio no tuvieron ningún contagio de coronavirus. No hay niños contagiados, ni maestros contagiados” (Mujer, 26 años, peluquera cuentapropista, Córdoba).

Los argumentos que se esgrimen para sostener que el retorno a la presencialidad es la mejor opción de política educativa son diversos. Por un lado, se menciona que la falta de presencialidad escolar afecta a los aprendizajes. Incluso algunos consideran que la educación remota fue un año perdido. En el caso de algunas escuelas con modalidad técnica, se afirma que aquella imposibilita el desarrollo de las actividades prácticas o de taller.

Actualmente yo creo que sería un retroceso muy grande volver a suspender clases, la presencialidad, porque por ejemplo hay materias que yo actualmente curso de manera presencial, que entiendo más que de manera virtual. Porque por ahí los mensajes no se interpretan bien, la didáctica del docente no va a ser la misma de forma presencial que virtual. (Varón, 28 años, estudiante, emprendimiento de comidas, Salta)

En segundo lugar, señalan preocupaciones en torno a la sociabilidad de los estudiantes y, en ese sentido, consideran que el encierro y la falta de interacción entre niños y jóvenes es insostenible. Asimismo, indican que el retorno a la presencialidad es necesario debido a que la organización de la rutina familiar y del horario laboral de los adultos exigen la distribución del tiempo a cargo de los hijos de manera compartida con la escuela.

El inicio de las clases presenciales fue como un alivio para esa madre o ese padre, o ese chico, porque el encierro mismo causa un estrés para esa familia, y entonces iniciar las actividades es como que tienen algo que hacer. Si no ese rol lo cumple el padre, que tiene que trabajar pero también ver que ese chico termine la tarea. El ser ama de casa o padre de familia, y a la vez ser profe, es como estresante. (Varón, 30 años, albañil, Conurbano Bonaerense)

Este señalamiento en torno al solapamiento de los roles de madres, padres y docentes que preocupa a este entrevistado, también fue abordado en algunos trabajos que han mostrado cómo la pandemia propició “procesos de escolarización de la vida doméstica” o bien de “domesticación de la propuesta escolar”, y cómo incluso hubo jurisdicciones que los promovieron durante el año 2020 (Di Piero & Miño Chiappino, 2020a).

Otra línea de argumentos en este mismo sentido de valoración de la presencialidad refiere a la preocupación por la ampliación de las desigualdades que implica la educación remota, tal como han constatado diferentes estudios (Bonal Sarró & González 2021; Di Piero & Miño Chiappino, 2020a, 2020b; Jacovkis & Tarabini, 2021, entre otros). Por un lado, algunas personas entrevistadas señalan la preocupación por las desigualdades entre familias que cuentan con recursos diferentes para afrontar las clases virtuales. Por otro lado, se mencionan también las inequidades de recursos para usos educativos entre distintas regiones del país: “Hay muchas localidades que no cuentan con un buen servicio de internet para hacer la virtualidad, hay chicos que no cuentan con internet, hay chicos que ni siquiera cuentan con un celular para hacer un zoom” (Varón, 31 años, empleado municipal y de una radio, La Pampa).

Finalmente, algunas personas entrevistadas comparan la mayor importancia de la educación frente a otras actividades que ya habían sido habilitadas, como es el caso del fútbol, de los bares y locales gastronómicos. Se evidencia así en el imaginario una jerarquización de la educación por su función social: “Me parece absurdo pero por, a ver, podemos juntar 40 personas en un bar, pero no podemos juntar 20 personas en un aula” (Varón, 29 años, emprendedor en delivery, Misiones).

En resumen, advertimos que el debate por la presencialidad no solo ha instalado en la esfera pública la prioridad de la educación (como sostienen las personas de este grupo afín al retorno a una plena escolaridad presencial), sino aspectos sustantivos de la misma como los aprendizajes y las modalidades que los favorecen, la importancia de la escuela como espacio de socialización y sociabilidad entre pares, la relación familia-escuela y las desigualdades educativas. Recuperando los planteos de Giddens (1984), podría decirse que, ante la inseguridad ontológica abierta por la pandemia, este grupo pretende evitar las consecuencias no deseadas ni deseables de la educación no presencial (aislamiento, aprendizajes de menor calidad, lazos sociales más débiles, malestar en los adultos del hogar por la sobrecarga de tareas relacionadas con el acompañamiento escolar, etc.), y por eso brega por la vuelta a una rutina escolar clásica. Es decir que, lejos de entender la suspensión de la presencialidad como una posibilidad abierta a la creación de nuevas formas de lo escolar, esta postura es conservadora en tanto sostiene que renormalizar es condición para la posibilidad de aprender, trabajar y darle certidumbre al presente y a las proyecciones de futuro. Se trata de una apuesta a renormalizar como forma de afrontar miedos y horizontes borrosos.

Cabe anticipar que algunos de estos argumentos se repiten en el siguiente grupo, aunque con claroscuros.

El apoyo a la presencialidad educativa con dudas y matices

El segundo grupo identificado se muestra favorable a la decisión tomada por el gobierno nacional y las jurisdicciones a principios del ciclo lectivo 2021 en relación con el retorno de las clases presenciales, pero expresa dudas, ya sea sobre la manera en que esa presencialidad se gestiona cotidianamente en las instituciones educativas, o bien sobre la conveniencia de mantener esa decisión frente a un cambio de escenario en la evolución de la pandemia.

Los argumentos a favor de la presencialidad están en la línea de los planteados por el grupo anterior: prima la preocupación por los aprendizajes en la enseñanza virtual, sobre todo en un contexto de desigualdad social. Se mencionan los problemas de conectividad y de falta de equipamiento en muchos hogares, que dejan fuera de

la enseñanza remota a un montón de estudiantes. También se señala el valor de la escuela como lugar de sociabilidad entre pares.

No obstante, en un escenario de aumento de los contagios, se pone en duda la posibilidad de sostener en el tiempo la presencialidad —como de hecho ocurrió posteriormente en distintas jurisdicciones—. Varios entrevistados mencionan su desconfianza con respecto a los protocolos de cuidado en las escuelas y a la factibilidad de su implementación. Para algunos, los protocolos no son suficientemente estrictos, para otros, su concreción es demasiado compleja y, por lo tanto, dudan de su efectivo cumplimiento en el día a día de las escuelas.

Por un lado sí, me parece que era necesario [volver a la presencialidad]. Por otro lado, está raro, muchas situaciones por lo que he escuchado, los protocolos no se cumplen, es difícil que se cumplan. No sé, con inicial, por ejemplo, olvidate... o sea... primaria hasta ahí... y... como que no sé... y es difícil me parece. (Mujer, 26 años, docente de teatro, La Plata)

Esta distinción entre niveles educativos es mencionada en más de una oportunidad: algunos hacen hincapié en el alto grado de respeto que los estudiantes de secundaria tienen por los protocolos, aun cuando están en una edad donde se supone que la transgresión a las normas es característica; en cambio, para ellos, el mantenimiento de la distancia social y el uso permanente de barbijo son comportamientos difíciles de sostener en los alumnos más pequeños de la primaria y, sobre todo, del nivel inicial.

Una segunda vertiente dentro de este grupo de posturas “matizadas” se da entre quienes ponen el foco no en aquello que ocurre dentro de la escuela, sino en el efecto que la escolaridad tiene en la circulación de las personas por la ciudad, asociada al riesgo de contagio. Así, en un contexto donde la cantidad de contagios empezaba a subir rápidamente, numerosos entrevistados sostuvieron la necesidad de volver a las clases virtuales en caso de continuar esa curva ascendente. El apoyo a la presencialidad, entonces, aparecía supeditado a que no se disparara la cantidad de afectados por el COVID-19, lo que finalmente sucedió en varias jurisdicciones.

Y, para mí, [si aumentan los contagios] de vuelta volver a lo mismo, a la virtualidad, suspender la presencialidad, porque también es importante esto de cuidar, de cuidar la salud de uno. He visto muchas noticias para saber que es muy doloroso perder a una persona con COVID. Así que creo que lo primordial es la salud. (Mujer, 26 años, docente de nivel inicial desocupada, Chubut)

En estos casos, entonces, siguen siendo válidos los argumentos en favor de la educación presencial examinados en el primer grupo. No obstante, el cuidado de la salud aparece como el valor más importante, al cual deben supeditarse las decisiones educativas. En esta línea, algunos entrevistados subrayan como positivos los aprendizajes hechos en el 2020 en el marco de la virtualidad repentina y forzada. Otros, en cambio, reclaman una ampliación de las políticas de acompañamiento y apoyo a estudiantes y a familias, y una intervención estatal para achicar las brechas tecnológicas que hoy repercuten directamente ampliando las desigualdades educativas.

Este segundo grupo no concibe afrontar y superar la inseguridad ontológica que genera la pandemia a través el deseo de la vuelta a la escolarización presencial (como lo expresó el primero), sino que apuesta a la presencialidad en modo condicional, reconociendo la importancia de la educación y la salud, es decir que se delinean condiciones de posibilidad para la educación. En los testimonios no aparecen miedos explícitos, pero sí la preocupación frente a la posibilidad de pérdida de vidas y las dudas sobre el cumplimiento de protocolos, emergiendo las emociones y el cuidado de la salud como cuestiones privilegiadas.

Valoración negativa de la presencialidad escolar en 2021

Finalmente, el último grupo identificado está abiertamente en contra de la decisión de retorno a la presencialidad tomada a comienzos del 2021, en tanto asocia la vuelta a las aulas con el aumento de los contagios, en el contexto de la segunda ola de la pandemia y la aparición de nuevas variantes del virus. Los argumentos en este sentido son variados, pero convergentes. En primer lugar, en línea con el discurso del gobierno nacional para fundamentar la suspensión de clases en el AMBA a fines de abril, se indica que las clases potencian la circulación de la población, con los riesgos que esto conlleva para los docentes y las familias no vacunadas aún. Además, favorecen comportamientos poco cuidados, como la aglomeración de acompañantes adultos de estudiantes a la salida del colegio o el desarrollo de una socialidad extraescolar que atenta contra la efectividad de los protocolos institucionales de cuidado.

Pero yo lo que vi es que, en diciembre, como que largaron muchas cosas, como que abrieron muchas puertas que no tendrían que haberlas abierto. Y ahora por culpa de ese problema empezamos de vuelta con esta pandemia nueva, que es peor que la anterior. (...). Para mí fue más eso. Yo creo que sí, porque acá hay muchos casos en muchas escuelas. En Ballester, San Martín, después había acá en el barrio Curita que hace unos días murió una maestra. (Mujer, 62 años, jubilada y ama de casa, Conurbano Bonaerense)

Otros ponen en el centro de la crítica los protocolos adoptados por las escuelas, ya sea porque no se cumplen, dado lo dificultoso de su implementación, ya sea porque la fragmentación y diversidad en los esquemas horarios complican la organización familiar y son de difícil implementación. También se advierte que tales protocolos han desvirtuado la noción de “burbuja” ya que ni los estudiantes ni los docentes están aislados, sino que cada integrante de la burbuja circula por distintos ámbitos sociales, potenciando así los riesgos de contagio.

Algunos de los entrevistados que hemos ubicado en este grupo se involucran en la controversia que se produjo a fines de abril y durante el mes de mayo entre el gobierno nacional y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y de otras jurisdicciones provinciales, sobre la conveniencia o no de suspender las clases presenciales habilitadas a comienzos del 2021. En tal sentido, imputan la resistencia a suspender las clases en un contexto de rápido aumento de los contagios a un cálculo electoral y en general, deploran que el tema haya quedado envuelto en la competencia política y que no se tomen medidas unificadas, priorizando la salud de la población.

No comparto que el gobierno... como te comentaba hoy que si el gobierno toma una medida estaría bueno que todas las provincias y todos los municipios acaten eso. Que tomen... que acompañen porque si no es una locura ¿Me entendés? Porque qué se yo, ponele que mi hijo... yo vivo acá en la provincia de Buenos Aires, mis hijos van a la escuela a la Ciudad de Buenos Aires. Los tengo que llevar... es una locura. (...). Hay que mantener una línea porque si no es una locura. Uno acata una orden y otro la otra y no es así. (...). Si dicen que hay que hacer esto, esto y esto, bueno hagámoslo. No estoy de acuerdo con la medida de la Ciudad de Buenos Aires, no estoy de acuerdo. (Varón, 46 años, electricista, empleado público, La Plata)

En resumen, en este grupo, la preocupación por el riesgo de enfermedad aparece como el argumento central, y la escolaridad presencial resulta directamente asociada al aumento de los contagios. Desde esta postura, se plantean cuestionamientos a la política por no poner en primer plano la salud como bien superior: se critica tanto la permeabilidad de los gobiernos a presiones de la sociedad civil, como la priorización de intereses vinculados con la estrategia partidaria en un año electoral. El riesgo y la

incertidumbre ante el contagio y la posibilidad de respetar protocolos en las instituciones educativas están en las antípodas de la opción por la normalización en el primer grupo de RS identificadas.

En el próximo apartado veremos cómo los posicionamientos ante la pandemia dan lugar a expectativas diversas con respecto al desarrollo del año lectivo 2021.

Expectativas y preocupaciones sobre el devenir de la escolaridad en 2021

Las expectativas sociales expresan la posibilidad de proyectar, anticipar horizontes y orientar el futuro. No son solo ideaciones sino que constituyen orientaciones de la conducta humana (Bandura, 1986; Nuttin, 1994). Conceptualmente, las experiencias pasadas son el fundamento de las expectativas. Lo paradójico del contexto de educación en pandemia es que este inédito presente es el que parece estar orientando las proyecciones de los entrevistados. El propio ejercicio de anticipar cómo proseguirá este año escolar se complejiza en el actual contexto de incertidumbre, con la variación de curvas e indicadores epidemiológicos y cambios en las políticas que afectan la vida cotidiana. Esta incertidumbre se trasluce en testimonios donde no hay expectativas claras sobre el devenir de la escolaridad durante el 2021, sino imágenes muchas veces contradictorias y variadas preocupaciones sobre el presente año escolar.

Las expectativas y preocupaciones se entroncan con las distintas posturas frente a la presencialidad examinadas previamente. Así, se advierte la contraposición entre, por un lado, quienes anticipan y desean un horizonte de presencialidad en 2021 — aun con intermitencias y geografías cambiantes— y, por otro, quienes son proclives a la continuidad educativa remota ante la suba de contagios, a la espera del avance del proceso de vacunación y, en particular, de la inmunización de los docentes. En el medio de ambos posicionamientos, algunos entrevistados ven la alternancia entre educación presencial y remota como el modo prevaleciente de la escolaridad 2021.

Horizontes de educación presencial

La presencialidad como horizonte deseado y posible aparece configurada en articulación con tres argumentos y finalidades. La presencialidad es deseada como horizonte 2021 por su aporte en el fortalecimiento de los aprendizajes, es posible si se respetan protocolos y es viable con aceptación de cierres puntuales, en cumplimiento de tales protocolos.

En efecto, el horizonte de educación presencial está ligado fuertemente a una expectativa “compensatoria” ante las representaciones negativas sobre los déficits de aprendizaje durante la educación remota en 2020. La presencialidad propiciaría el involucramiento con el proceso de aprendizaje, que solo se produciría a partir de la interacción cara a cara en un salón de clase con co-presencia física.

Estando presente te sacas un montón de dudas que estando en lo virtual no, porque en lo virtual por ahí te conectas, son un montón pero no podés hablar, tenés que prestar atención al contenido que te dan y bueno... En cambio estando en una sala creo que podés abarcar tus dudas, o sea conocer también al que es el profesor de la materia, otras personas. (Mujer, 26 años, docente de nivel inicial desocupada, Chubut)

Por otra parte, la expectativa de educación presencial en el 2021 aparece ligada al cumplimiento de protocolos estrictos, en tanto se considera que la pandemia perdurará. Con esa condición, la presencialidad es vista como norma prevaleciente, aun

cuando se acepte la posibilidad de cierres “individualizados”, acotados a las situaciones particulares de cada establecimiento.

Yo creo que... hay que, o sea, aislar los casos en particular. Si vos tenés un colegio en el que se están dando contagios y se ve que hay cada vez más... directamente... Individualizar, digamos. Dependiendo el caso y el lugar, porque no es lo mismo una escuelita rural en un pueblito de Córdoba a, no sé, al Colegio Nacional en Buenos Aires. (...). Hay que individualizar... Pero no cortar todo por eso. (Mujer, 66 años, ex empleada del poder judicial, jubilada, Chaco)

En la línea con lo anterior, otros entrevistados no se atreven a proyectar la prevalencia de la presencialidad ni de la educación remota, sino que vislumbran un escenario de alternancia partiendo de la premisa de que “cada escuela es un mundo” o bien interpelando a que las familias asuman su responsabilidad social de no enviar a sus niños a la escuela ante el mínimo síntoma asociable a COVID-19.

Horizontes posibles para la educación remota

El segundo grupo de testimonios apuesta a la educación remota como alternativa viable para el presente año escolar, identificando condiciones y posibilidades. Esta proyección de futuro se alinea con el tercero de los posicionamientos analizados en el apartado anterior, cuando se hacía referencia a una valoración negativa de la presencialidad.

Las expectativas de educación remota para este año escolar se asientan en ciertas percepciones sobre la evolución de la enfermedad: incremento de contagios, fallecimientos de docentes y, por tanto, necesidad de esperar al avance de la vacunación. En relación con esto último, mientras algunas personas tienen la expectativa de que se suspenda la presencialidad para dar lugar a la vacunación a docentes, otros piensan en el proceso general de vacunación de la población del país como condición de posibilidad de la vuelta a clases presenciales.

Mucha exposición de los docentes... no sé... justo hoy mandaron un mensaje desde un sindicato hablando de esto, de que ya había habido tres muertes de docentes de COVID por esta exposición, me parece que de última habría que... tendría que estar más avanzado el plan de vacunación para poder manejar eso. (Mujer, 26 años, docente de teatro, La Plata)

Estas expectativas basadas “en los hechos” están en línea con el discurso político mentado acerca de la toma de decisiones “basadas en evidencia” que ha fundamentado diversas medidas. Tal discurso ha sido incorporado por varios de los entrevistados, que aluden a estadísticas epidemiológicas, a la consulta a expertos y a la experiencia internacional de países que ya atravesaron la segunda ola.

Hay que consultar cada vez que se quiera tomar una decisión, que sigan consultando con los expertos, que sigan consultando con los inmunólogos, con los infectólogos, que sigan viendo lo que pasa en otros países que ya pasaron por esto. (Varón, 49 años, maestro heladero, Conurbano Bonaerense)

La perspectiva de un nuevo ciclo lectivo virtual no resulta problemática para algunos entrevistados que son estudiantes universitarios. Ellos se refieren a cierta “rutinización” de las clases virtuales y tienen expectativas de continuar cursando sus estudios con esta modalidad ante el riesgo persistente de la pandemia, sostenidas en el reconocimiento de haber aprendido a partir de la experiencia del 2020: “Ya estoy acostumbrado, ya las expectativas, ya sea en la forma de trabajo, están como de

manera rutinizada. (...) Así que si tiene que ser todo el año de nuevo virtual, no tengo ningún problema con respecto a eso” (Varón, 26 años, médico y estudiante de posgrado, Córdoba).

En cambio, la percepción generalizada referida a los demás niveles educativos, es que la educación remota conlleva perjuicios, tanto en términos de los aprendizajes como de la profundización de las desigualdades. En tal sentido, un tema recurrente es la incapacidad de las políticas de sacar provecho y aprender de la experiencia educativa remota del 2020, en un escenario en el cual resultaba previsible la continuidad de alternancias o cierres estrictos de asistencia a escuelas. Aparece la idea de un tiempo desperdiciado, que se podría haber aprovechado para dotar de recursos y TIC a estudiantes de grupos con déficits de equipamiento en sus hogares; una inacción estatal que tiene consecuencias sobre los aprendizajes y sobre el abandono escolar.

El año pasado estuvimos así todo el año, para este año por lo menos creo que tendríamos que estar preparados para la virtualidad. Porque era obvio que esto iba a pasar de vuelta. Estamos de vuelta en lo mismo, viste? Pocos son los que tienen clases, los que acceden a la virtualidad y muchos son los que no, como siempre. (...) Para mí va... va a haber... muchos chicos que van a dejar el colegio, adolescentes, estoy hablando de los adolescentes y chicos... del primario que van a llegar a un secundario con mucha, mucha falencia, muchas, porque ya existía y ahora esto. (Mujer, 31 años, estudiante universitaria y ama de casa, Ciudad de Buenos Aires)

A modo de cierre: posiciones en debate, sentidos sobre la educación

Los estudios de las RS de la población general sobre acontecimientos y políticas educativas son escasos en nuestro campo de estudio. Los trabajos que contemplan la mirada de los actores sociales se centran habitualmente en los beneficiarios de las políticas educativas o en sus involucrados directos. Este escenario de pandemia signado por un intenso debate público en torno a la presencialidad escolar durante 2021, sumado a nuestra participación en el mencionado proyecto PISAC COVID-19, con una etapa del trabajo de campo cualitativo concluido un mes antes de redactar este trabajo, nos ofrece una oportunidad inédita de examinar “en tiempo real” las RS de la población general, de aquellos hombres y mujeres de diferentes regiones de nuestro país que en otros contextos no están interpelados por la cuestión educativa y que hoy le dan vida a la lucha simbólica por el sentido de la escolaridad.

Como mostramos en este trabajo, es posible reconstruir tres tipos de RS sobre la educación presencial para el ciclo lectivo 2021: quienes sostienen la presencialidad como valor innegociable, quienes apoyan la presencialidad pero manifiestan dudas y matices, y quienes expresan una valoración negativa de la presencialidad escolar en 2021. Resultados que se ajustan a lo que nos anticipa la teoría: las representaciones de los actores no son independientes de los discursos sociales. La tendencia hacia la consolidación de posicionamientos polarizados no es un atributo exclusivo del campo educativo pero, como hemos visto, también está atravesando el debate sobre la presencialidad escolar durante el transcurso del 2021. Los testimonios enriquecen la comprensión de los argumentos más allá de posturas radicales a favor o en contra de la educación presencial, a la vez que también expresan “terceras posiciones” en el campo interpretativo, que podrían concebirse como apoyos condicionales a la presencialidad escolar.

Además, tal como señalaba Bourdieu (1985), los tres grupos de RS expresan pujas de sentido por el presente y el futuro educativo. No hay una visión unívoca o monolítica, sino RS en disputa sobre el retorno a la presencialidad escolar.

Sin embargo, como señalamos en la introducción, el análisis realizado buscó ir más allá de estos posicionamientos —coyunturales al momento particular en que se realizó el trabajo de campo—, para indagar en sus fundamentos y las representaciones sobre la educación (y la salud) que los sustentan, entendiendo que son éstas las que informarán los procesos de reconfiguración educativa con posterioridad a la pandemia. En tal sentido, la clave de las diferencias entre las tres posturas identificadas no tiene que ver con concepciones diferentes sobre la educación, sino con las relaciones que se establecen entre salud y educación en el contexto de pandemia. Tanto el rechazo a la presencialidad como la idea de “condiciones” a la misma se asientan en considerar a la salud como valor primordial en este contexto y en desconfiar de la eficacia de los protocolos frente al aumento de circulación social del virus del COVID-19 ante la vuelta a las clases presenciales. El cuidado de la vida de los docentes y personal no docente, y de la población en general aparece así como lo fundamental en estos discursos.

Por el contrario, el apoyo a la presencialidad en el primer y segundo grupo se basa en argumentaciones fuertes sobre las funciones de la educación, el proceso de transmisión de saberes, la importancia de las vinculaciones educativas entre docentes, estudiantes y familias, las desigualdades educativas e inclusive sobre las políticas. En efecto, la presencialidad —y el tipo de vinculación docente-estudiante que posibilita— aparece como condición de los aprendizajes, pero también de otras funciones educativas que se han puesto en primer plano, como son la socialización en la escuela y la sociabilidad “cara a cara” entre pares. También se ha instalado en la opinión pública la importancia de la educación para la organización de las rutinas familiares. Por último, la preocupación por las desigualdades educativas y la situación de estudiantes “desconectados” no sólo en términos tecnológicos (Ministerio de Educación de la Nación & UNICEF, 2020) sino en cuanto al involucramiento con su escolaridad y su sociabilidad es una constante en las entrevistas.

Analizar las luchas simbólicas por la imposición de una visión sobre la realidad requiere también mirar las ausencias en el discurso público, lo no nombrado —que es, por lo tanto, relegado al lugar de lo no existente—. En tal sentido, nos encontramos con la paradoja de que, mientras que la educación remota de emergencia adquirió el carácter de una virtualización forzosa, ninguno de los entrevistados mencionó la apertura de nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje asociadas a la educación mediada por TIC. Este fue un tópico ausente aún en aquellos que rechazan la presencialidad en 2021, lo cual nos resulta significativo de cara al futuro.

Consideramos que este ciclo lectivo ha funcionado como una bisagra entre una interrupción total de la educación presencial en 2020 y la expectativa de volver a una escolaridad presencial tras la inmunización de la población. Es por ello que indagar expectativas y horizontes esperados ha sido otro interés del trabajo. En términos conceptuales existen nexos entre posiciones y expectativas, en este caso sobre las políticas educativas. Así como los aportes teóricos señalan que el pasado es orientador del futuro, este trabajo de campo nos muestra que también el presente condiciona el nivel de las ideaciones y expectativas.

Es posible hipotetizar que quienes tienen una posición a favor de la presencialidad sin concesiones, imaginan un horizonte 2021 donde el retorno a clases presenciales resulte seguro para lo que resta del ciclo lectivo (incluso más allá de las alarmas epidemiológicas). Algunos reflexionan sobre las consecuencias nefastas de una interrupción de la escolaridad presencial en términos sociales, académicos, de organización familiar y laboral, y con impactos negativos en la subjetividad juvenil.

Quienes, en cambio, apoyan la suspensión de clases presenciales ante la suba de contagios, temen un horizonte epidemiológico descontrolado y señalan condiciones más estrictas para la vuelta física a las escuelas sin darla por hecho para 2021, dispuestos a aceptar que aún resta un tiempo de espera y de educación remota por el estado de emergencia sanitaria.

En estas discrepantes expectativas aparecen tensiones entre lo deseable y lo posible. La presencialidad es un horizonte deseable y posible para algunos, mientras la educación remota entra, en cambio, en el orden de lo posible (ya que, como vimos, no es “deseada”) para quienes la aceptan de manera resignada como la modalidad más oportuna en esta coyuntura de segunda ola de la pandemia. En cualquier caso, imaginar futuros resulta un ejercicio contracultural en escenarios cambiantes, heterogéneos y desiguales. Un recurso de los actores frente a la escasa y cambiante seguridad ontológica. Tal como dice una entrevistada, el horizonte “es muy incierto”, frente a “la improvisación permanente”, “no hay perspectiva”.

En los testimonios de las entrevistas hemos visto actores evaluando, haciendo sugerencias y demandando a las políticas, aun cuando muchos no eran parte del sistema educativo en calidad de docentes o de estudiantes. Dentro de estas demandas, se destacan dos: el pedido de construir estrategias consensuadas en torno a derechos fundamentales como la salud y la educación, dejándolos fuera de un uso táctico en el marco de la coyuntura electoral y la urgencia de intervenir sobre las desigualdades educativas de distinto orden, que la pandemia ha puesto en primer plano.

En este primer análisis fue clave el concepto de RS, quedando abierta la posibilidad de indagar sobre los anclajes sociales y territoriales de los entrevistados y las bases sociales de la aceptación-oposición a la presencialidad escolar. En síntesis, las RS aquí analizadas varían entre la opción por la renormalización de la escolarización, la posibilidad de entender a la presencialidad en condicional y ligada a la situación epidemiológica y la opción por una presencialidad en suspenso hasta el momento en que la pandemia llegue a su fin. Para concluir, creemos que este trabajo ha sido una exploración valiosa en relación con cómo diferenciar argumentos y voces de los actores sociales que opinan en un momento de ruptura de las rutinas sociales y escolares conocidas hasta antes de la pandemia.

Referencias

- Ambao, C., Montesinos, M. P., & Schoo, S. (2020). *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Ministerio de Educación. <https://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. Prentice-Hall.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.
- Bonal Sarró, X., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 14(1), 44-62.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Les Éditions de Minuit.

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Álvarez, A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., ...Paskevicius, M.(2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19. *Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. https://www.researchgate.net/publication/341977677_A_global_outlook_to_the_interruption_of_education_due_to_COVID-19_Pandemic_Navigating_in_a_time_of_uncertainty_and_crisis
- Cardini, A., D'Alessandre, V., & Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.
- Carletti, G. M. (2017). Las representaciones sociales sobre la participación en toma de decisiones escolares. En C. Chardon, N. G. Murekian & H. Scaglia (Eds.), *Investigaciones en representaciones sociales en Argentina* (pp. 125-149). Universidad Nacional de Quilmes.
- Cuevas Cajiga, Y., & Mireles Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300065&lng=es&t-lng=es
- Di Piero, E., & Miño Chiappino, J. (2020a). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham & J. Kemner (Coords.), *El impacto COVID-19 en América Latina y el Caribe* (pp. 321-347). Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS). http://www.calas.lat/sites/default/files/pandemia_y_crisis_ebook.pdf
- Di Piero, E., & Miño Chiappino, J. (2020b). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 29(54), 42-58. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-54-dossier-Piero.pdf>
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gimenez, Y., Guirado, A., & Mazzitelli, C. (2021). Representaciones sociales y práctica reflexiva en la formación inicial docente en ciencias naturales y tecnología. *Revista Educación*, 45(1), 326-345. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/40654>
- Jacovkis, J., & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 14(1), 85-102.
- Jodelet, D. (1984). Las representaciones sociales: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco. *Revista Educación*, 21, 133-154.
- Ministerio de Educación de la Nación & UNICEF (2020). *Informe preliminar de Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huenul.
- Nuttin, J. R. (1984). *Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26, 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&t-lng=es
- Resolución N° 364/2020. 97° Asamblea del Consejo Federal de Educación. 27 de julio de 2020. Consejo Federal de Educación, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_20_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf
- Tamayo Saenz, M. (1997). El análisis de las Políticas Públicas. En R. Bañón & E. Carrillo (Comps.), *La Nueva Administración Pública* (pp. 281-311). Alianza.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Tiramonti, G. (Dir.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.
- UNICEF (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies*. <https://data.unicef.org/resources/remote-learningreachability-factsheet/>