

¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19

What is the future of schooling? Resignifying the meaning of schools in the COVID-19 era

Pablo Rivera-Vargas^{1, 2*}, Raquel Miño-Puigcercós¹, Ezequiel Passerón¹, Gustavo Herrera Urizar³

1 Universidad de Barcelona, Barcelona, España

2 Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile

3 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

* pablorivera@ub.edu

Recibido: 27-junio-2021

Aceptado: 05-noviembre-2021

RESUMEN

A raíz del pasaje obligatorio a la educación a distancia provocado por la pandemia del COVID-19, el sentido y rol de la escuela han sido activamente debatidos y cuando no tensados. La nostalgia de la presencia física y la digitalización masiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje han generado un conjunto de retos inciertos a los que habrá que enfrentar una vez que se supere la crisis. Este artículo es el resultado de un estudio que buscó identificar las principales problemáticas y retos sobre el sentido de la experiencia escolar en la era (y post era) del COVID-19. A partir de un enfoque hermenéutico y una propuesta metodológica cualitativa basada en el enfoque de codiseño participativo, se da a conocer los resultados de los análisis de entrevistas realizadas a 21 voces expertas provenientes de España, Francia, Inglaterra, Argentina, Chile y Venezuela. Entre los resultados se proponen un total de 40 interrogantes emergentes sobre la escuela y su sentido en la pandemia. Se concluye reconociendo la urgencia de revalorizar la escuela como institución educativa, socializadora y transformadora, generadora de espacios de encuentro, cuidado, alfabetización crítica e intercambio.

Palabras clave: alfabetización digital, bienestar, COVID-19, escuela, socialización, transformación educativa

ABSTRACT

As a result of the compulsory passage to distance education following COVID-19 pandemic, the meaning and role of the school have been actively debated if not strained. Nostalgia for physical presence and the massive digitalization of teaching and learning processes have generated a set of uncertain challenges that should be faced once the crisis is overcome. This article is the result of a study which sought to identify the main issues and challenges regarding the meaning of the school experience in the era (and after-era) of COVID-19. Based on a hermeneutic approach and a qualitative methodological proposal based on co-design, the results of the analysis of interviews conducted with 21 experts from Argentina, Australia, Chile, Spain, France, England and Venezuela are presented. Among the results, a total of 40 emerging issues about the school and its meaning in the pandemic are proposed. We conclude by recognizing the urgency of revaluing the school as an educational, socializing and transforming institution that generates spaces of encounter, care, critical literacy and exchange.

Keywords: COVID-19, digital literacy, educational transformation, socialization, well-being

Cómo citar este artículo: Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., Passerón, E., & Herrera Urizar, G. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2401>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

No son pocos -o insignificantes- los desafíos que ha enfrentado la sociedad para dar continuidad a un proyecto de desarrollo que aborde las necesidades y tensiones del presente. Pero esto no es nuevo. La historia reciente nos ha mostrado un conjunto sostenido de iniciativas destinadas a construir una vida en común. Una vida que pueda otorgar espacios a todos los colectivos y comunidades que la componen, pero que, a la vez, lo haga con un proyecto sostenible y representativo. Y es que en general, la cuestión sobre dar continuidad o transformar los hábitos, valores y maneras de vivir imperantes ha marcado el debate ético, político, cultural y económico desde la revolución industrial, puesto que el sistema educativo desempeña un rol clave en tanto motor vital para la socialización (Calvo & Jiménez, 2019).

La escuela es una entidad que nace bajo la promesa de buscar favorecer una comprensión estándar de símbolos culturales que permitan la vida social (Biesta, 2019). Sin embargo, desde su origen, las políticas y acciones de esta función socializadora han ido variando a partir del valor e impacto con el que se ponderan las experiencias y saberes que configuran la vida fuera de ella. Desde modelos reproductores y funcionales (Durkheim, 2013), hasta modelos emancipadores (Garcés, 2020; Giroux, 2004), la escuela se ha constituido en la matriz desde la cual se ordena o transforma la sociedad. Hoy, en tiempos de pandemia, este debate sigue vigente e intensificado. En el presente artículo, ponemos justamente el foco en la concepción más esencial de la escuela, en tanto institución constituyente de nuestra socialización, y motor de nuestro proyecto de sociedad (Bonafant, 1998; Berstein, 1996). Es decir, como entidad que aglutina a los equipos directivos, profesorado, estudiantado y familias. Todos estos actores e instituciones se han visto sustancialmente afectados con la llegada del COVID-19.

Como es sabido, a causa del estado de alarma al que se acogieron gran parte de los países del mundo para hacer frente a la pandemia, los centros educativos a lo largo y ancho del mundo suspendieron su actividad presencial, lo que les llevó a generar e improvisar estrategias virtuales que permitieran dar continuidad a la actividad escolar, a la vez de posibilitar el contacto con el estudiantado y las familias. Ahora bien, la pandemia ha dejado en evidencia la desigual realidad social, económica y tecnológica con la que los centros educativos y sus comunidades hicieron frente a este desafío de educar en estas condiciones (Osorio et al., 2021). Por esta razón, muchos de los “sentidos” y significados que atribuimos en el pasado a la concepción de escuela están siendo tensados o directamente resignificados en el presente (Sousa Santos, 2020). Al revisar la literatura científica reciente sobre el impacto de la pandemia en el sistema educativo, hemos encontrado tres focos relevantes de análisis, que se

describe a continuación.

La escuela como promotor de bienestar, seguridad y justicia

La pandemia nos ha mostrado cómo en determinadas sociedades con modelos de desarrollo cercanos al neoliberalismo, los sistemas educativos han producido y reproducido la idea de la individualización del bienestar durante décadas (Giroux et al., 2020; Tarabini, 2021). Este individualismo, junto con la consecuente falta de solidaridad comunitaria, han representado obstáculos sustantivos a la hora de enfrentar la pandemia. Ante esta situación, hemos observado como no todos los centros educativos han podido garantizar igualdad de condiciones para que, en la línea de lo planteado por Lynch & Baker (2005) todas las escuelas y familias puedan ejercer su función educativa de manera solidaria, justa y sin segregación. La paradoja de esto es que, al mismo tiempo, se ha añorado a la escuela como entorno físico de enseñanza y como lugar seguro para niños, niñas y jóvenes. Esta institución, que por años cuestionamos, hoy es añorada y necesitada, incluso en su versión más clásica (Suárez-Guerrero et al., 2020).

El sentido del cuidado a la comunidad educativa

Resulta evidente que la propia trayectoria de la comunidad educativa durante la pandemia no ha estado exenta de sobresaltos. El profesorado debió llevar el ejercicio de enseñanza a entornos virtuales y construir propuestas didácticas y organizativas virtuales, en la mayoría de los casos, de forma improvisada y espontánea (Maggio, 2021; Sepúlveda-Escobar & Morrison, 2020). Por su parte, al estudiantado se le ha vetado el acceso a la institución que más influye en sus propios procesos de socialización y que durante siglos, más ha favorecido su acceso al conocimiento histórico y global (Bernstein, 1996). Muchos estudiantes se han visto desprovistos del acompañamiento integral que proporcionan los centros educativos, y, más allá de los esfuerzos por garantizar la continuidad del ejercicio curricular de la escuela a través de las tecnologías, no se le ha dado ninguna alternativa a cambio (Maggio, 2021).

El sentido del uso de la tecnología digital en educación

Por un lado, hemos podido reconocer un ferviente y renovado entusiasmo sobre las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales en educación. Pero, por otro lado, un posicionamiento menos optimista, y más bien crítico con las actuales dinámicas compulsivas de su uso a modo de solución determinista (Selwyn, 2020), junto con la denuncia de los riesgos que conlleva para nuestra privacidad la generación de datos a partir de nuestra navegación en plataformas digitales (Sefton-Green & Pangrazio, 2021).

La intención de este trabajo no es engrosar el listado de diagnósticos sobre el escenario de la incertidumbre en el que ya se situaba la escuela. Más bien, bajo la voluntad de encontrar algunas respuestas a todas las incertidumbres suscitadas durante este último año, se apostó por una voluntad interrogativa que permita generar nuevas preguntas. Preguntas, que más que problematizar el escenario, nos abren nuevas rutas hacia donde vehicular nuestra intención de encontrar un nuevo sentido de la escuela a partir de la pandemia.

La importancia de saber preguntar por lo que viene

En un significativo ejercicio dialógico, Paulo Freire apuntaba sobre las preguntas: "Cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza" (2013, p. 76). Esta burocratización del acto de preguntar sobre la escuela es propia de las preguntas con respuestas consabidas, como las preguntas de un examen que esperan una respuesta estándar, consumada, redonda. Cuando se espera una respuesta ya gestada, que entraña una contestación ya dada, el acto de preguntar se automatiza (Suárez-Guerrero et al., 2020).

Entonces, ¿para qué sirve una pregunta? Las preguntas agitan, pues no dejan el hecho conforme estaba. Russell (1975), al referirse a las preguntas filosóficas, señalaba que "estas preguntas amplían nuestra concepción de lo que es posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que encierra a la mente" (p. 33). No obstante, elaborar preguntas, y más específicamente buenas preguntas, no es un acto reflejo, sino una búsqueda consciente, fundada y creativa. Es por ello que, en el mundo de las supuestas certezas y la eficiencia tecnológica, se necesita preguntar tanto para legitimar como para avanzar.

Situados entonces en este marco interrogatorio, y teniendo en cuenta los antecedentes y propósitos descritos, la pregunta que guió el desarrollo del trabajo es: ¿Cuáles son las principales problemáticas que están orientando el debate sobre el sentido de la escuela en la era de la pandemia? Para dar respuesta a esta interrogante se recurrió al proyecto #Educarconsentido¹, una iniciativa impulsada por los autores de este trabajo, que está basada en la realización de entrevistas y diálogos virtuales abiertos a significativas voces académicas, escolares, institucionales, políticas, empresariales, de organismos internacionales y de la sociedad civil, provenientes de Europa, Sudamérica y Australia.

El análisis de estas voces permitió explorar de forma interrogativa, algunas problemáticas centrales que rodean el sentido de la educación en la era pandémica,

buscando así, caracterizar una serie de preguntas que exijan nuevas tramas de reflexión, trabajo e investigación más allá del desafío de la continuidad telemática de los sistemas educativos del mundo. De esta manera, la pretensión del trabajo no es cerrar el foco analítico sobre el tema, sino buscar un punto de partida desde el cual abrir nuevos caminos.

Método

Con el fin de responder a la pregunta guía del artículo, se optó por una propuesta que, desde el valor que otorga a la capacidad de interpretación de los sujetos involucrados en base a su experiencia, permitía no solo construir un conocimiento dialógico e interactivo entre los autores, sino también entre estos y las evidencias (Aldridge, 2016). Por tanto, este artículo es el resultado de la ejecución de un estudio cualitativo basado en el enfoque de codiseño participativo (Gros, 2019). Aunque bajo este enfoque existe una fuerte motivación orientada al diseño de productos, benchmarking e innovación en diversos campos (De Benito & Salinas, 2016), en el último tiempo se ha apreciado un giro hacia el desarrollo de actividades de aprendizaje e investigación en educación (Aldridge, 2016; Suárez-Guerrero et al., 2020). Estos cambios permitieron adaptar la matriz general del diseño a las expectativas de este trabajo que, en buena cuenta, ha buscado como producto un codiseño participativo bajo un mapa de preguntas emergentes en torno al sentido de la educación en la era del COVID-19.

Procedimiento

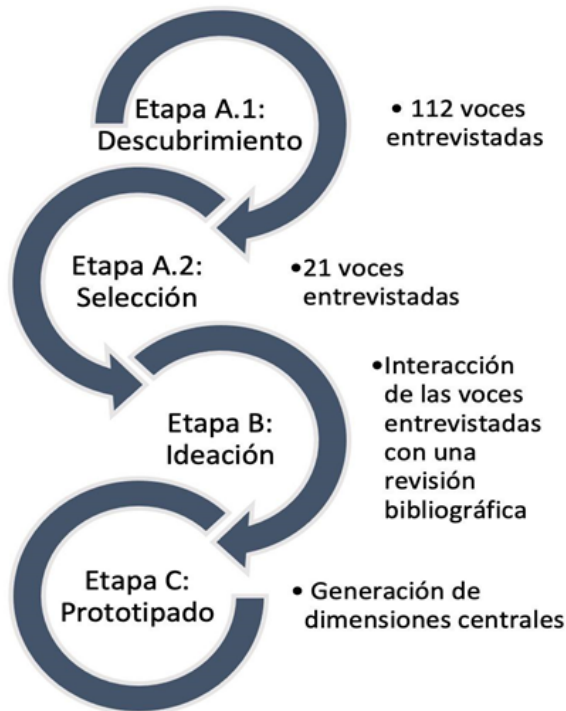
El desarrollo de este trabajo implicó dos fases: la elección de las principales dimensiones de trabajo y la selección de criterios utilizados para la caracterización, análisis y generación de preguntas. El proceso implicó la realización de seis reuniones virtuales y tres presenciales entre los/as autores/as.

En la primera fase de trabajo, se buscó recuperar la experiencia de los autores de este artículo, en tanto docentes e investigadores universitarios y también, promotores de la iniciativa #Educarconsentido, con la finalidad de detectar alguna de las problemáticas más relevantes expresadas y abordadas por las entrevistadas y los entrevistados. A partir de un marco experiencial e interdisciplinar diverso (pedagogía, sociología, filosofía y comunicación), el proceso siguió tres etapas (ver Figura 1): (i) descubrimiento, (ii) ideación y (iii) prototipado. No se trata de una única secuencia válida para todo el proceso de investigación, sino más bien de la repetición de esta misma secuencia las veces que sea necesaria. Se

¹ <https://esbrina.eu/es/portfolio/educarconsentido-1/>

trató, por tanto, de fases interactivas y dinámicas (Gros, 2019).

Figura 1



Participantes

En la etapa de descubrimiento, partiendo del enfoque interpretativo-reflexivo de González (2000), se identificaron las problemáticas más significativas entre el total de 122 voces entrevistadas entre el 15 de marzo de 2020 y el 7 de junio de 2021. Posteriormente se seleccionaron 21 voces (13 mujeres y 8 hombres; 11 de Europa, 9 de Sudamérica, y 1 de Australia) cuyas manifestaciones y narrativas encajaban en mayor medida en cada una de las problemáticas identificadas. Todas las entrevistas se encuentran publicadas en un espacio abierto, disponible a toda la comunidad educativa y con autorización de cada entrevistado con este fin, por lo que no ha sido necesario anonimizar su identidad. Se puede acceder a cada una de las entrevistas en la siguiente lista de reproducción: <https://youtu.be/zJ8kTqy5tyo>

En la fase de ideación, el diálogo se extendió a la interacción con una revisión bibliográfica de literatura relevante sobre el tema para identificar las narrativas sobre cada problemática. Mediante la fase de prototipado, entre múltiples problemáticas identificadas, se reconocieron y caracterizaron cuatro dimensiones centrales: Hacia una educación para el bien público. Democracia, equidad y responsabilidad. Educación para la emancipación y la transformación social. Los cuidados y la escuela durante la pandemia. Soberanía digital en educación.

Tabla 1
Entrevistas seleccionadas

No.	Dimensión	Entrevistado/a	Nacionalidad	Afiliación	Fecha	Enlace
1	1	Ignacio Rivas	España	Universidad de Málaga (España)	03/03/2021	https://youtu.be/Cw29G4bAxAU
2	1	Javier González	Chile	Summa BID (Chile)	18/12/2021	https://youtu.be/6Y9S2T0HzUc
3	1	Geo Saura	España	Universidad de Granada (España)	11/11/2020	https://youtu.be/yv4cXGx7ggM
4	1	Agnès van Zanten	Venezuela - Francia	Sciences po (Francia)	09/10/2020	https://youtu.be/ME5xPpIxvm4
5	1	Aina Tarabini	España	Universidad Autónoma de Barcelona (España)	11/05/2020	https://youtu.be/uQNRMzIqShc
6	2 y 4	Rocío Anguita	España	Universidad de Valladolid (España)	21-07-2020	https://youtu.be/K8jA0QEGR3k
7	2	Inés Fumero	Venezuela - España	Universitat de Barcelona (España)	19/05/2021	https://youtu.be/FdytUs5u0EI
8	2	Marina Subirats	España	Universitat Autònoma de Barcelona (España)	12/12/2020	https://youtu.be/sr-HJF9pxSg
9	2	Macarena Trujillo	Chile	Universidad de la Playa Ancha (Chile)	12/12/2020	https://youtu.be/sr-HJF9pxSg
10	2	Analía Meo	Argentina	Universidad de Buenos Aires (Argentina)	25/07/2020	https://youtu.be/Qwtou3UYM_Q
11	3	Domi Vinas	España	Instituto - escuela El Tiler (España)	01-05-2020	https://youtu.be/2-TO7ojGSfo
12	3	Marina Garces	España	Universitat Oberta de Catalunya (España)	12-06-2020	https://youtu.be/cUQjHawLc5E
13	3	Cristina Alonso	España	Universitat de Barcelona (España)	15-04-2020	https://youtu.be/rkOeMtxgMug
14	3	Carla Fardella	Chile	Universidad Andrés Bello (Chile)	15-04-2020	https://youtu.be/rkOeMtxgMug
15	4	Juliana Raffaghelli	Argentina	Universitat Oberta de Catalunya (España)	21-05-2020	https://youtu.be/2htLdHhaJM
16	4	Juliana Raffaghelli	Argentina	Universitat Oberta de Catalunya (España)	07-06-2021	https://youtu.be/Y9xuG5x4cuA
17	4	Neil Selwyn	Inglaterra	Monash University (Australia)	03-06-2020	https://youtu.be/sY4AoPwH0bk
18	4	Cristóbal Cobo	Chile	World Bank (EEUU)	09-04-2020	https://youtu.be/FCbNC-MaYVY
19	4	Jordi Adell	España	Universitat Jaume I (España)	06-05-2020	https://youtu.be/ACsCeWQTIIE
20	4	Manuel Becerra	Argentina	ISP Joaquín V. Gonzalez (Argentina)	21-07-2020	https://youtu.be/K8jA0QEGR3k
21	4	Karen Concha	Chile	Liceo José Miguel Carrera (Chile)	01-05-2020	https://youtu.be/2-TO7ojGSfo

En la segunda fase de trabajo, correspondiente al análisis de cada dimensión, se activó un “círculo hermenéutico”, entendido como “un proceso interactivo donde se explora no sólo el detalle de la experiencia propia para comprender la relación entre parte y todo” (Gadamer, 2013, p. 196), sino que se comprende en diálogo con el mundo y en conversación con otros (Gadamer, 2013). Por tanto, el tipo de conversación en la que los autores se han implicado activa e intensivamente durante más de un año, ha sido central para el análisis de cada una de las cuatro dimensiones y la consecuente generación de preguntas.

Este proceso dialógico, interactivo e interpretativo, basado en la revisión, lectura y feedback constante entre los autores, nos llevó a configurar la siguiente estructura de presentación de cada dimensión: (i) la introducción y definición de la dimensión como punto inicial de un círculo hermenéutico; (ii) el trabajo de deconstrucción y análisis a partir de la evidencia empírica (voces de los/as entrevistados/as), con literatura atingente; (iii) conclusiones que retoman la comprensión de la dimensión en sus contextos de referencia; (iv) nuevas preguntas que emergen del desarrollo de esta dimensión. La Tabla 1 muestra el listado de 21 entrevistas seleccionadas para el desarrollo de cada una de las cuatro dimensiones trabajadas.

El ejercicio interpretativo que finalmente dio forma al prototipo de cada una de las dimensiones está enriquecido con la inclusión de algunas evidencias propias de las personas entrevistadas y se presentan de la siguiente manera: (Apellido autor/a, actividad y fecha). A modo de ejemplo, se puede apreciar el siguiente caso: (Raffaghelli, entrevista, 21 de mayo, 2020).

Resultados

A continuación, se presenta los resultados del trabajo realizado de acuerdo a las tres fases mencionadas anteriormente: etapa de descubrimiento; etapa de ideación y fase de prototipado, poniendo énfasis en las dimensiones que se exponen desde la triangulación: teoría, informantes y análisis de los investigadores, bajo el codiseño abordado en la metodología y sus respectivas fases.

Hacia una educación para el bien público: Democracia, equidad y responsabilidad

Vivimos en un tiempo en el que resulta crucial creer que la educación es tanto un deber público y un bien social, como una institución crítica capaz de cultivar y potenciar lo intelectual, la imaginación, la curiosidad, la toma de

riesgos y la responsabilidad social (Giroux, 2016). Sin embargo, dada la prevalencia del mercado como motor del desarrollo de las sociedades modernas, la posibilidad que desde el diseño de los sistemas educativos se potencie el compromiso por la democracia y la justicia social, se ve mermada.

Hoy en día, de hecho, no es sorprendente que desde algunas instituciones educativas se abran las puertas a intereses corporativos y a objetivos reproductores, estandarizando el currículum e institucionalizando estructuras de gobierno verticalistas que imitan la cultura corporativa, generando en consecuencia valores empresariales despojados de valores sociales y de ética (Williamson y Hogan, 2020). Junto a esto, y más allá de los esfuerzos que realizan múltiples actores educativos comprometidos con la transformación social (Autor 2), el sistema educativo tiende a diseñarse para ser inmune a la difícil situación de las familias y estudiantes que enfrentan un mundo con altos niveles de desempleo, escaso bienestar social y una deuda acuciante (Díez-Gutiérrez & Gajardo, 2020).

En el análisis de las entrevistas (5), se percibe una sustantiva preocupación por la deriva en la que se encuentran aquellos sistemas educativos con significativa influencia neoliberal.

‘Hoy en día en muchas escuelas, las principales preguntas que se realizan acerca del conocimiento y la producción, el propósito de la educación, la naturaleza de la política y el futuro son definidas por las fuerzas del mercado’ (Ignacio Rivas, entrevista, 3 de marzo, 2021)

Y es que una educación corporativizada y unida a los valores de mercado, carece de cualquier vestigio de visión democrática (Díez-Gutiérrez y Gajardo, 2020). Junto a esto, la falta de voluntad, pero también de capacidad técnica de las instituciones públicas, posibilitan la imposición e influencia en la agenda educativa de las grandes corporaciones industriales y tecnológicas (Williamson & Hogan, 2020).

‘La nueva política sigue la innovación privada en la gestión de lo público. Privatización vestida de innovación. Es la reedición del clásico partenariado o gestión conjunta híbrida público-privada, donde el sector público se acaba convirtiendo en nicho de extracción y obtención de beneficio del sector privado’ (Geo Saura, entrevista, 11 de noviembre, 2020)

A medida que las instituciones educativas, como centro de pensamiento crítico y compromiso cívico se devalúan, la sociedad se va transformando en “un espacio extraordinario de consumo y saqueo financiero” (Giroux, 2016, p. 5). Una consecuencia de esto es la pérdida de fe

en el poder político, el diálogo público y el disenso, fenómeno que está vinculado a la creciente desconfianza en las instituciones educativas.

‘En esta nueva era dorada de dinero, avaricia, individualismo y ganancias, los temas educativos adquieren importancia por su valor de cambio en el mercado. Dimensiones como el tipo de centro, barrio, rendimiento y acceso a la educación superior, son cada vez más relevantes que el rol social e inclusivo de la escuela’ (Agnès Van Zanten, entrevista, 9 de noviembre, 2020)

Educación a una ciudadanía con perspectiva crítica, responsable y participativa

El derecho a una educación de calidad en igualdad de oportunidades para la niñez y la juventud ya estaba en cuestión en la mayoría de los países del capitalismo liberal (Autor 3). Una expresión común en este sentido por parte de las voces entrevistadas fue aquella que planteaba que la pandemia del coronavirus no ha hecho más que volver a resaltar las desigualdades ya existentes.

‘El gran mérito de esta pandemia es recordarnos que tampoco hacíamos las cosas bien antes. La segregación escolar, la pobreza digital, la falta de infraestructura no son fenómenos que han emergido este año. Básicamente se hicieron más visibles’ (Javier González, entrevista, 18 de diciembre, 2020)

Ahora bien, la pandemia ha permitido desvelar la necesidad de impulsar un nuevo currículum educativo (Selwyn, 2020), que apueste por la creación de una ciudadanía crítica, responsable, participativa y colaborativa. Por tanto, reclamar una conformación del sistema educativo en todos sus niveles como una esfera pública democrática, comienza con el reconocimiento primordial de que la educación no implica solamente la preparación para el trabajo y el emprendimiento, sino también construir una ciudadanía activa, consciente y comprometida con el bien colectivo.

‘La escolaridad también conlleva cuestiones relativas al compromiso cívico, el pensamiento crítico, la alfabetización cívica y la capacidad para el agenciamiento, acción y cambio democrático. Por lo mismo que, inecluíblemente, la escolaridad está también conectada con las relaciones de poder, inclusión y responsabilidad social’ (Aina Tarabini, entrevista, 11 de mayo, 2020)

En esta dimensión observamos la preocupación por cómo el sistema educativo ha sido presionado para actuar como reproductor de un modelo de desarrollo que tiende a favorecer la individualización y mermar la posibilidad de construir una sociedad más comprometida y justa. Sin embargo, la pandemia nos ha hecho entender que solo la

solidaridad y la búsqueda del bienestar comunitario nos está ayudando a salir de la crisis sanitaria global. No tendríamos por qué pensar que, en educación, la situación será distinta.

Nuevas preguntas para promover una educación para el bien público:

- ¿Cómo generar nuevas iniciativas que intenten recuperar el sentido democrático de la escuela?
- ¿Cómo promover una ciudadanía democrática desde la escuela?
- ¿Puede ser democrática la escuela con la incidencia de la agenda híbrida público-privada?
- ¿Cómo hacer frente a la agenda de las grandes corporaciones privadas desde el sistema educativo público?
- ¿Cómo potenciar el compromiso cívico y solidario del estudiantado desde todos los niveles del sistema educativo?
- ¿Cómo construir una educación que abogue por la equidad y la democracia, en una sociedad desigual y autoritaria?
- ¿Cómo promover mayor implicación del estudiantado en la construcción de una sociedad más justa, desde el propio sistema educativo?
- ¿Cómo construir una escuela que a las y los jóvenes les valga la pena asistir?
- ¿La reducción de la segregación escolar, nos llevará a la reducción de la desigualdad social?
- ¿Cómo potenciar nuevas formas de participación del estudiantado en las problemáticas de sus comunidades?

Educación para la emancipación y la transformación social

En el momento histórico que vivimos, parece indispensable recuperar la pregunta sobre cuál es el rol de la educación en la transformación de la sociedad. ¿Son las escuelas instituciones que contribuyen a la reproducción del orden social dominante o a imaginar alternativas? Muchas voces han señalado el poder transformador que tiene la educación, desde distintos ámbitos del saber y geografías. Autoras feministas como Wollstonecraft (1792) y hooks (1981), defensores de los derechos humanos como Du Bois (1903) y Apple (2013) o pioneros de la pedagogía crítica como Freire (2013) y Giroux (2020) han planteado la necesidad de que la educación sea personal y socialmente emancipadora. Esto significa que el sistema educativo brinde posibilidades a todos los individuos en igualdad de condiciones para aprender, pensar por sí mismos e influir en la transformación de la sociedad.

Las voces que abogan por un sistema educativo orientado a la transformación social han puesto el foco en los

colectivos a quienes históricamente se les ha negado el derecho a la educación, por motivos de género, etnicidad o clase socioeconómica. Hoy sigue siendo necesario prestar atención a los colectivos que durante la pandemia están siendo privados del derecho a la educación. No solamente para defender los derechos humanos, sino para identificar los retos pendientes de la justicia social.

Hacia una formación transformadora

No se puede hablar sobre las instituciones educativas sin escuchar a sus protagonistas. Por ello partimos de las voces de una profesora y una estudiante universitarias. Ambas señalan la distancia que existe entre el currículum de las instituciones educativas y la necesidad de formar a profesionales capaces de comprender y plantear respuestas a los problemas contemporáneos.

‘¿Cómo pensamos que las escuelas van a sobrevivir si seguimos con este currículum tan bancario y duro, cuando las preocupaciones del mundo de nuestros jóvenes son otras? (...) En la universidad no estamos solamente para formar profesionales, estamos para formar gente que piense. Y gente que de solución a los problemas que tiene el mundo, que tiene la vida y que tiene la sociedad, desde distintos ámbitos’ (Rocío Anguita, entrevista, 21 de julio, 2020)

‘Noto una reticencia a incluir lo que está pasando en la sociedad. La universidad es un sitio muy sagrado y solamente hablamos del conocimiento y nos quedamos en la teoría de la educación, pero no llegamos a pensar: y por qué están pasando las cosas que están pasando a nivel social’ (Inés Fumero, entrevista, 19 de mayo, 2021)

En las entrevistas realizadas a Analía Meo, Marina Subirats y Macarena Trujillo que se citan a continuación, se señalaron los aportes de los movimientos feministas e interseccionales para construir espacios reflexivos en las escuelas donde estudiar cómo las desigualdades se construyen históricamente e impactan en nuestra cotidianidad.

‘Es muy interesante integrar una perspectiva crítica con respecto a las desigualdades de género, porque desvela las desigualdades históricamente establecidas, pero también nos abre un mundo a una reflexión crítica que nos permite trabajar en nuestro contexto personal y social’ (Macarena Trujillo, entrevista, 12 de diciembre, 2020)

Desde una perspectiva feminista, uno de los principales retos de la transformación social radica en pasar de la reflexión individual a la acción colectiva. Por ejemplo, si pensamos en la educación en clave de desigualdad de género, veremos que “la escuela está creada desde los hombres, por los hombres y para los hombres, desde sus intereses” (Marina Subirats, entrevista, 12 de diciembre,

2020). Hoy las mujeres tienen acceso a la escolarización, pero el sistema sigue articulado por el pensamiento androcéntrico, ignorando los saberes que vienen de las mujeres. Para que las prácticas escolares se orienten hacia la transformación social, se hace necesario revisar el currículum y las voces silenciadas e invisibilizadas. Ahora bien, ¿es esto suficiente para favorecer la transformación del orden social dominante?

La escuela no puede transformar el mundo sola

Las escuelas pueden contribuir a generar subjetividades críticas y brindar herramientas para que el alumnado piense por sí mismo (Garcés, 2020) y se organice para responder con autonomía a los retos que encontrará en sus vidas. A la vez, las escuelas son parte de una red social, material, discursiva y simbólica compleja y cualquier transformación que trate de generarse desde sus aulas necesariamente debe ir de la mano de políticas y acciones (Analía Meo, entrevista, 25 de julio, 2020).

‘La escuela constituye ciudadanía y puede constituir ciudadanía crítica. No puede transformar el mundo, pero puede contribuir, de manera modesta, con disputas. Puede participar de la construcción de subjetividades críticas que pongan en cuestión esto que se ha dado: una profunda desigualdad estructural y de derechos’ (Analía Meo, entrevista, 25 de julio, 2020)

En el análisis realizado en esta dimensión, identificamos una preocupación por la desconexión entre las problemáticas contemporáneas y el currículum escolar dominante. Los postulados feministas e interseccionales brindan algunas claves para que las escuelas contribuyan a la imaginación y construcción de futuros más igualitarios, desde distintos ámbitos de estudio. Sin embargo, generar transformaciones en el orden social dominante requiere de procesos lentos que implican no solamente reflexión individual, sino organización y acción social.

Nuevas preguntas sobre la escuela como agente de transformación social:

- ¿Cómo las escuelas y las universidades pueden contribuir a comprender las desigualdades estructurales y las problemáticas contemporáneas?
- ¿De qué maneras el estudio de la historia con perspectiva crítica puede contribuir a pensar en el contexto presente y futuro?
- ¿Cómo impactaría en las prácticas y los contenidos escolares incorporar una perspectiva feminista, interseccional y decolonial?
- ¿Qué alianzas pueden construirse entre escuelas, universidades, administraciones y entidades para promover acciones transformadoras?
- ¿Cómo entrelazar las problemáticas que suceden a

- nivel comunitario con las escuelas?
- ¿Cómo incluir los intereses, tensiones y percepciones de las juventudes en los currículums?
- ¿A qué transformaciones sociales puede contribuir la escuela?
- ¿Qué retos supone identificar el rumbo de la transformación social hacia la cual pueden orientarse las escuelas?
- ¿Por qué pedirle a la escuela que sea motor de transformación, si funciona bajo el marco de sistemas educativos reproductores?
- ¿Cómo hacer que las escuelas sean transformadoras en clave de justicia social?

La importancia de los cuidados en la educación escolar durante la pandemia

Los cuidados son prácticas que apuntan a la protección de sí o de un otro, lo que nos define como sociedad y que eminentemente se desarrollan en la escolaridad y en la familia. Desde esta perspectiva es que nace la ética del cuidado, tal como afirma Foucault (1994): “implica también una relación hacia el cuidado de los otros, en la medida que el cuidado de sí se vuelve capaz de ocupar en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene” (p. 263). La aplicación conceptual que complementa a la de Foucault de la ética del cuidado proviene de Tronto (1993) quien sostiene:

Una actividad de la especie, que comprende todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro ‘mundo’, de manera que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestros seres, y nuestro entorno, todo lo cual buscamos entrelazarlo en una compleja red de sostenimiento de la vida (p. 103)

Las relaciones que se generan en la sociedad están determinadas fundamentalmente por los vínculos, conexiones y roles que estructuralmente se definen y reproducen en la escuela, institución que construye un proceso de subjetivación hacia la ordenación de conductas y patrones. Con la pandemia Covid-19, las mismas han debido reestructurarse para mantener la hegemonía formativa donde el espacio y tiempo hacen presentes las posibilidades y recursos del profesorado y del estudiantado. Los cuidados, entonces, deben ser analizados como expresión de la estructura social determinada por el neoliberalismo y el patriarcado en la educación (Benavidez et al., 2019).

Los cuidados en la escuela como un espacio seguro

La labor educacional establece que la escuela tiene un enfoque protector de niñas y niños, pero se debe poner en énfasis si es que la institución escuela permite tener

ciertas condiciones para no caer en lo que Retamal (2018) define como la posibilidad de pensar en: “la dicotomía excluyente entre Aula segura versus Aula insegura, sino la comprensión de un Aula ciudadana para el fortalecimiento de nuestra democracia y el enriquecimiento de nuestra vida cultural” (p.166). En este sentido, los cuidados son imprescindibles, ya que el aula debe sentirse como un espacio de seguridad, siendo una escuela ciudadana, es decir, participativa. De esta manera es que Anguita expone que bajo esta coyuntura sanitaria, política y social: “vamos a salir poniendo los cuidados en el centro de nuestra vida y poniendo la vida en realidad” (entrevista, 21 de julio, 2020).

De esta forma, los cuidados propenden una priorización de la vida situada, es decir, poner el foco de nuestro desarrollo en la humanización de la realidad lo que conlleva a cuestionar las prácticas automatizadas y reproductivas en la educación para volver a sentirnos en comunidad y por ello se presentan a la vez como un bien público, como un derecho y una obligación y, por tanto, una dimensión de la ciudadanía (Bracchi, 2017) que se construyen, en la ausencia del Estado, desde lo comunitario, tal como lo afirma Garcés (entrevista, 12 de Junio, 2020):

‘Esta pandemia pues ha ayudado a inocular con más fuerza ese conjurar los miedos, pienso, que sería un poco la invitación para mí a seguir este “hasta que valga la pena vivir” que nos quedó ahí y que sigue estando ahí. Al final el Estado no te cuida y la conciencia de cuidado al final termina siendo comunitaria’ (Garcés, entrevista, 12 de junio, 2020)

Los cuidados en el profesorado

Los cuidados del profesorado, tal como definen Martínez y Ramírez (2017) deben estar asociados a la ética de cuidados como eje vertebrador de la práctica educativa en la que se visibilicen desde sus propias identidades las experiencias, emociones, cuestionamientos y nudos críticos que puedan estar viviendo, dejando de lado un rol técnico-instrumental de la profesión y asumiendo la profesión desde una persona que transparentemente acompaña, guía o facilita un proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que Viñas afirma lo fundamental que es la preocupación por el profesorado:

‘El cuidado del equipo docente, porque sí que ahora vez que vemos que este espacio de confinamiento está siendo ciertamente más largo de lo que preveíamos. Por ende, la figura del docente también se está viendo resentida o empezamos tras su vulnerabilidad, por ejemplo, (...) es muy difícil que un docente exprese así de manera explícita el malestar’ (Viñas, entrevista, 1 de mayo, 2020).

En definitiva, los cuidados desde la escuela pueden definirse como un espacio seguro, si es que se tienen las condiciones para ello. En este sentido, el profesorado debe asumirse como un sujeto que puede expresarse desde su humanidad y los cuidados como un proceso comunitario y emancipatorio que reflexione sobre el impacto del capitalismo y el patriarcado en las prácticas cotidianas de la educación, ya que tal como afirma Fardella: “debemos revalorizar el cuidado, que es el contrapunto del modelo que llevábamos sufriendo o padeciendo”. (entrevista, 15 de abril de 2020).

Nuevas preguntas que emergen del desarrollo de esta dimensión centrada en la problemática de los cuidados:

- ¿De qué manera el cuidado determina los roles de género en la escuela?
- ¿Cómo construir colectiva y territorialmente lo que consideramos como cuidados?
- ¿En qué tiempos y espacios de la escuela nos podemos cuidar a nosotros mismos?
- ¿Cuál es la relación entre los cuidados, la resistencia y una educación emancipadora?
- ¿Cómo los cuidados pueden determinar lo que se considera de la esfera íntima o pública de una persona?
- ¿Cómo los cuidados se pueden considerar una definición política en una sociedad hegemónicamente neoliberal?
- ¿Cómo educar para que los cuidados se repartan de forma más equitativa y dejen de ser una fuente de desigualdad de género?
- ¿Cómo abordar los cuidados desde la escuela dejando de lado las lógicas técnico-instrumentales?
- ¿Qué políticas públicas se deben implementar para instalar los cuidados en las escuelas?
- ¿Qué acciones concretas pueden aplicar desde la dirección de las escuelas para abordar los cuidados del profesorado y estudiantado?

Soberanía digital en educación

Previamente al confinamiento, la relación escuela y tecnologías digitales representaba una de las principales dimensiones del debate sobre la configuración de los sistemas educativos contemporáneos (Rivera-Vargas y Cobo-Romaní, 2020). Durante la pandemia, este debate se tornó infausto. Lo cierto es que la educación de emergencia no hubiese podido llevarse a cabo sin internet y la activa mediación de las tecnologías (Sancho-Gil et al, 2020).

En esta dimensión analizamos, por un lado, las particularidades y problemáticas que emergen del uso de plataformas digitales en educación, junto con el fenómeno de la datificación -los nuevos medios para

medir, captar, describir y representar la vida social en números (Jarke & Breiter, 2019). Por otro, planteamos la necesidad de una alfabetización digital crítica de la comunidad educativa para comprender estas tensiones y poder tomar decisiones al respecto.

Plataformización y datificación de la educación

El uso educativo de las plataformas digitales es algo que ya venía sucediendo crecientemente en los últimos años previos a la pandemia (Selwyn, 2016; Van Dijck et al., 2018). Sin embargo, la crisis sanitaria global ha servido como catalizador en todo el mundo para un mayor uso de plataformas en educación, una creciente datificación, privatización y comercialización de tecnología educativa (Selwyn, 2020; UNESCO, 2020; Williamson & Hogan, 2020).

En nuestra entrevista con Neil Selwyn, analizamos cómo el ecosistema educativo ha sido uno de los dominios más afectados por la datificación, porque modifica no sólo las formas en que se organizan la enseñanza y el aprendizaje, sino también las formas en que las futuras generaciones construirán la realidad con y a través de los datos. En ese sentido, el autor plantea que:

‘La pandemia debiese señalar el fin del tecnosolucionismo y a su vez una nueva oportunidad para reimaginar la educación pública, ya que ante la educación de emergencia la sociedad en general se ha comprometido como nunca en el debate educativo’ (Neil Selwyn, entrevista, 3 de junio, 2020)

Para poder lograrlo, Neil Selwyn señala que es fundamental que el profesorado se comprometa e involucre en estas discusiones para la búsqueda de nuevas maneras de utilizar tecnologías en las aulas. En la entrevista con Juliana Raffaghelli, la autora sostiene que a priori existen dos posiciones antagónicas respecto al uso de plataformas digitales en educación: la de datos abiertos, por un lado, y el uso privado de datos por otro.

‘Hay una visión reactiva respecto al uso de los datos, respecto a quiénes están usando nuestros datos, con qué intereses o propósitos, y una visión proactiva que busca encontrar los mecanismos adecuados para poder mejorar nuestras prácticas educativas’ (Juliana Raffaghelli, entrevista, 21 de mayo, 2020).

Por eso es necesario repensar el sentido de los datos

‘Los datos no son una abstracción, una entelequia, algo objetivo de por sí. Son un concepto que se materializa a través de muchos pasajes de sentido, en los cuales, cada uno de los seres humanos que participan en la cadena de producción del dato, aporta sus sesgos, matrices culturales, sus formas de ver el pasado y futuro’ (Juliana Raffaghelli, entrevista, 7 de junio, 2021).

El desafío pasa entonces por encontrar los caminos para que desde la educación se genere una cultura de datos, como una necesidad de contextualización, de hacer un proceso de deconstrucción de la materialidad y los sentidos que les damos a los datos en las comunidades e instituciones educativas.

Alfabetización digital crítica de la ciudadanía

Para poder hacer frente a estos complejos desafíos a los que nos enfrentamos en el contexto educativo es necesario contar con información y formación. Necesitaríamos, por tanto, una alfabetización digital crítica de la sociedad en general, tanto para los hacedores de políticas públicas, como para el profesorado, estudiantado y sus familias:

‘Para darles insumos para enfrentarse a un mundo donde muy pocas compañías detentan las reglas del juego, definen nuestra atención, e influyen en nuestra toma de decisiones’ (Cristóbal Cobo, entrevista, 9 de abril, 2020)

Al respecto, Jordi Adell señala que la mayor parte de la formación en competencias digitales se da con fines reproductivos, es decir, para preparar a las y los estudiantes para el mercado laboral. Y contrapone a esta visión, un enfoque de educación crítica que construya otro tipo de relaciones de los humanos con la tecnología

‘Una relación que sea más pensante, realista y distante, sin que las rechace porque sí, pero sí que mantenga ciertas distancias o dudas en el estudiantado, profesorado y sociedad en general’ (Jordi Adell, entrevista, 6 de mayo, 2020)

En el análisis realizado en esta dimensión, hemos podido observar que el hecho de que las prácticas educativas hayan migrado de las aulas a los hogares no ha implicado un proceso reflexivo, sino más bien intempestivo y compulsivo. Los especialistas en tecnología educativa entrevistados advierten que el uso de herramientas digitales debiese darse de manera crítica, con un propósito o sentido determinado por la propia comunidad educativa y que apunte a desarrollar en sus miembros (estudiantes, profesorado, familias y directivos) las habilidades y competencias necesarias para aprovechar todas sus posibilidades y limitar los desafíos que suscitan a los derechos humanos.

Preguntas que emergen de esta dimensión:

- ¿Qué posibilidades y qué riesgos genera la digitalización de la educación?
- ¿Qué uso queremos hacer de las plataformas privadas?
- ¿Qué otras alternativas nos plantean las plataformas de uso abierto de datos?

- ¿Quién tiene y quién queremos que tenga nuestros datos vinculados a la educación?
- ¿Es posible que las instituciones públicas puedan crear y mantener sus propias plataformas, independientemente del uso de las privadas?
- ¿Cómo generar una cultura de datos desde los centros educativos para poder contextualizar y deconstruir la materialidad y los sentidos que les damos a los datos?
- ¿Cómo ir hacia un diseño participativo de los algoritmos y sistemas de inteligencia artificial utilizados en el ecosistema educativo?
- ¿Cómo hacer que el uso de datos educativos sea en pos de promover la justicia social?
- ¿Cómo desarrollar habilidades o competencias críticas en el estudiantado y profesorado para convivir con las tecnologías digitales y crear nuevas maneras de relacionarse con ellas?
- ¿Cómo generar espacios educativos para el desarrollo de habilidades digitales críticas?

Discusión y conclusiones

La pandemia provocada por el COVID-19 llevó a suspender la actividad presencial de las escuelas en todo el mundo, provocando a la vez dos dinámicas muy distintas. Por un lado, desde la compulsividad (Beck et al., 1997) y el determinismo tecnológico (Sancho-Gil et al., 2020), que ya caracterizaba a la sociedad del conocimiento y la información, en plena pandemia se rediseñaron las políticas y prácticas educativas para dar continuidad a la actividad escolar, con poco tiempo para pensar en lo que esto suponía (Maggio, 2021). Por otro lado, se generaron algunos espacios de investigación y reflexión alrededor de la provocativa pregunta lanzada por Boaventura de Sousa Santos (2020): ¿Qué nos ha venido a enseñar este virus? En parte, estos espacios de diálogo virtual se gestaron por la pausa que pusimos a unas vidas que parecían que avanzaban en piloto automático y autoreproduciéndose.

El análisis realizado se centró en identificar las principales problemáticas que están orientando el debate sobre el sentido de la escuela en la era de la pandemia. A partir de un ejercicio de codiseño, identificamos cuatro problemáticas relevantes, representadas como dimensiones.

En relación a la primera dimensión, uno de los principales focos de interés entre las voces entrevistadas tiene que ver con la dinámica reproductiva a la cual se han visto abocados los sistemas educativos de todo el mundo. Una dinámica que, en la línea de lo planteado por Giroux (2020) no deja de perpetuar un orden social y un modelo

de desarrollo que tiende a la individualización, la privatización y la segregación, dificultando la creación de sociedades más solidarias y justas. Por otra parte, la pandemia nos ha mostrado cómo la solidaridad y la búsqueda del bienestar comunitario han resultado valores esenciales para salir de esta crisis sanitaria global. Estos son valores que deberían sustentar la configuración de los sistemas educativos del presente y del futuro.

En cuanto a la segunda dimensión, en la línea de lo ya planteado por Biesta (2019), las escuelas se perciben como desconectadas de las realidades contemporáneas, siendo poco habitual que desde las aulas se favorezcan experiencias emancipadoras y transformadoras. Sin embargo, tal como plantea Erstad et al (2021) y Garcés (2020), las instituciones educativas pueden contribuir a constituir ciudadanía crítica, siempre y cuando en las aulas se pongan en cuestión las desigualdades estructurales y de derechos que se han producido históricamente y se continúan perpetuando. Por lo tanto, consideramos que resulta esencial generar espacios en las escuelas que contribuyan a la comprensión de las problemáticas contemporáneas, la imaginación y la construcción de sociedades más igualitarias. Los activismos feministas e interseccionales muestran algunos caminos para que desde las escuelas se reflexione individualmente sobre qué mundo queremos habitar, pero también para que se produzcan acciones transformadoras.

Respecto de la tercera dimensión, la pandemia nos ha llevado a revalorizar los cuidados. Ante una falta de cuidados por parte de los Estados, hemos tomado algo más de conciencia de que tal como afirmaba Foucault (1994) los mismos son un derecho e incluso una obligación. Llevado a la escuela, y en la línea de lo planteado por Giroux et al (2020), no se trata únicamente de que sean espacios seguros, sino también un contrapunto al modelo capitalista y patriarcal en el cual están inmersas. Por lo tanto, la revalorización de los cuidados, tanto en las escuelas como en la sociedad en general, tiene que pasar por un proceso que es esencialmente e inevitablemente emancipatorio.

En la cuarta dimensión, observamos que con el confinamiento masivo, las herramientas digitales han pasado de ser solo una opción de mercado a ser imprescindibles para las escuelas y hogares (Sepúlveda-Escobar & Morrison, 2020). De acuerdo a Selwyn (2020), este crecimiento intempestivo de la mediación de lo digital en las vidas cotidianas no viene acompañado de un uso reflexivo o crítico de sus plataformas, ni con un propósito más allá de la supervivencia del momento actual. Por lo tanto, la inclusión de medios digitales en nuestras vidas y en las escuelas no puede pasar

meramente por aceptar las condiciones de las empresas multinacionales y aprovechar las ventajas evidentes que nos brindan. Es esencial promover una alfabetización digital crítica entre las comunidades educativas.

En este sentido, el propio ejercicio interpretativo de los autores de este artículo, junto al análisis de las voces incluidas, nos llevan a señalar que cualquier sociedad que busque poner la justicia, la solidaridad y el bienestar comunitario en el centro, requiere de espacios reflexivos y acciones que cuestionen la individualización y el “sálvese quien pueda” tan frecuente en el momento que nos toca transitar.

La pandemia, entendida como el inicio del siglo XXI en palabras de Sousa Santos (2020), puede ser reconocida como una pedagoga que viene a recordarnos aquellas injusticias y desigualdades “normalizadas” que nos trajeron a esta situación. Podríamos entonces entender al virus también como una criatura mítica de construcción colectiva de una humanidad que quiere decirse algo urgente y vital para poder organizar sus miedos y creencias (Baricco, 2021). Entendiendo a los mitos no como algo irreal o fantástico, sino más bien como una figura que dota de un perfil legible, dándole sentido a un puñado de hechos, es que podremos hacer el ejercicio de revisión exhaustiva de quiénes somos, cómo vivimos y cómo queremos vivir. Y en ese sentido, la escuela tiene un rol crucial sobre la construcción de subjetividades críticas.

El ejercicio investigativo llevado a cabo nos permitió identificar y comprender cuatro caminos que se puede transitar para repensar y resignificar el sentido de la educación y de la escuela, en la era Post-COVID-19. En concreto, cada uno de ellos conlleva una implicación sustantiva de la ciudadanía, en tanto ente crítico y solidario. Por tanto, construir una sociedad con estos valores ciudadanos resultará esencial no solo para abordar otras futuras crisis tan relevantes como la actual, sino también para poder sostener una vida en común en el tiempo.

Finalmente, este artículo deja 40 preguntas formuladas a partir del análisis de las cuatro dimensiones. Ahora bien, dadas las propias limitaciones del estudio en cuanto a representatividad en clave interseccional, estas preguntas no son exhaustivas ni necesariamente autoexcluyentes. Tampoco debiesen ser consideradas como directrices con potencial de estandarización. Este no ha sido el propósito del trabajo, tampoco su alcance. Más bien apuntan principalmente a abrir sentidos. A inaugurar mesas de diálogo, debate, concordia, construcción de consensos y, en suma, de poder encargarnos como sociedad en general, y como

comunidad educativa en particular, del presente y el futuro de nuestros encuentros educativos.

Referencias

- Aldridge, J. (2016). *Participatory research: Working with vulnerable groups in research and practice*. Policy Press.
- Anguita, R. (2020, 21 jul.). *La escuela es un espacio seguro* [video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=K8jA0QEGR3k>
- Apple, M. W. (2013). Can education change society? Du Bois, Woodson and the politics of social transformation. *Review of Education*, 1(1), 32-56.
<http://dx.doi.org/10.1002/rev3.3000>
- Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando*. Anagrama.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial.
- Benavidez, A., Guerra-Pérez, M., & Narváez, E. (2019). Género, igualdad y cuidado en la Educación Superior. UNSJ 2016-2017. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7(1), 21-36.
<http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cisen/article/download/1068/1027>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668.
<https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bracchi, C. (2017). Democracia, participación y convivencia. Estado, jóvenes y políticas de cuidado. *Revista Voces en el Fénix*, 8(62), 52-59.
<https://docplayer.es/175792178-Democracia-participacion-y-convivencia-estado-jovenes-y-politicas-de-cuidado.html>
- Calvo, M., & Jiménez, A. (2019). Teorías de la reproducción y de la resistencia en los sistemas escolares. Reflexiones en torno al género, clase, etnia y orientación sexual. *Trabajo social hoy*, (86), 25-36.
<http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2019.0002>
- De Benito, B., & Salinas, J. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 44-59.
<https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Díez-Gutiérrez, E. J. & Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134.
<http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Du Bois, W. E.B. (1903). *The souls of Black folk: An African American heritage book*. Wilder Publications
- Durkheim, E. (2013), *Educación y sociología*. Península.
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. [Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades]. *Comunicar*, 29(66). 9-20.
<https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Foucault, M. (1994) *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Gallimard.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method*. Bloomsbury.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 3(3), 15-26.
- Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica: Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). 1-7.
- González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: *Cuestiones pedagógicas*. *Revista de Ciencias de la Educación* 15, 227-246.
- Gros, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje*. Universidad de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/2445/144898>
- hooks, b. (1981). *Ain't I a woman: Black women and feminism*. South End Press.
- Jarke, J., & Breiter, A. (2019). Editorial: The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1). 1-6.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833>
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Maggio, M. (2021): *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Martínez Martín, I., & Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 6(2).

- <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Osorio-Saez, E., Eryilmaz, N., Sandoval-Hernandez, A., Lau, Y., Barahona, E., Bhatti, A., Caesar Ofoe, G., Castro Ordóñez, L., Cortez Ochoa, A., Espinoza Pizarro, R., Fonseca Aguilar, E., Isac, M., Dhanapala, K., Kumar Kameshwara, K., Martínez Contreras, Y., Mekonnen, G., Mejía, J., Miranda, C., Moh'd, S., Morales Ulloa, R., Morgan K., K., ... & Zions, A. (2021). Survey data on the impact of COVID-19 on parental engagement across 23 countries. *Data in Brief*, 35, 106813. <https://doi.org/10.17632/kvvdgvs8zs.2>
- Retamal, J. (2019). ¿Aula segura o aula ciudadana? *Revista Saberes Educativos*, 2, 162-177. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52121>
- Rivera-Vargas, P., & Cobo-Romani, C. (2020). Digital learning: distraction or default for the future. *Digital Education Review*, 37, 1-16.
- Russell, B. (1975). *Los problemas de la filosofía*. Labor.
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Sefton-Green, J., & Pangrazio, L. (2021). The death of the educative subject? The limits of criticality under datafication. *Educational Philosophy and Theory*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1978072>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for Education?* Polity Press.
- Selwyn, N. (2020). Digital Education in the aftermath of COVID-19: Critical concerns & hopes. *Teclash*, 1(1), 6-10.
- Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607.
- Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Boitempo Editorial.
- Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P., & Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 7-22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733>
- Tarabini, A. (2021). The role of schooling in times of global pandemic: a sociological approach. *International Studies in Sociology of Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966825>
- Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- UNESCO (2020). *Education in a post-covid world: Nine ideas for public action*. Unesco Futures of Education Series.
- Van Dijck, J., Poell, T., De Waal, M. (2018) *The platform society. Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of Education in the context of Covid-19*. Education International.
- Wollstonecraft, M. (1792). *A vindication of the rights of woman: With Structures on political and moral subjects*. Yale University Press.

Sobre la autora y los autores:

Pablo Rivera-Vargas es profesor de la Univ. de Barcelona, (España) y miembro del grupo ESBRINA. Investiga sobre inclusión digital en contextos educativos, procesos de cambio en educación secundaria y superior, además de las dinámicas de participación ciudadana en redes y entornos virtuales.

<https://orcid.org/0000-0002-9564-2596>

Raquel Miño-Puigcercós es profesora de la Univ. de Barcelona (España) y miembro del grupo ESBRINA. Investiga sobre trayectorias de aprendizaje de los jóvenes entre contextos, los procesos de cambio en educación secundaria y las dinámicas de participación en redes y entornos virtuales.

<https://orcid.org/0000-0002-5391-4637>

Ezequiel Passerón es investigador doctoral en la Universidad de Barcelona y director de la Ong Faro Digital (Argentina).

<https://orcid.org/0000-0002-5592-3617>

Gustavo Herrera Urizar es doctorado en Políticas y Gestión Educativa por la Universidad de Playa Ancha (Chile) y profesor adjunto de la Universidad Católica de Valparaíso (PUCV, Chile).

<https://orcid.org/0000-0003-3546-8976>