

LOS ESPACIOS ESCOLARES TRANSFORMADOS: NARRATIVAS Y DIBUJOS SOBRE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN PANDEMIA

SHIFTING SCHOOL SPACES:

*ACCOUNTS AND DRAWINGS OF SCHOOL EXPERIENCE
DURING THE PANDEMIC*

Inés Dussel¹

 orcid.org/0000-0003-3983-3985

DIE-Cinvestav

México

idussel@cinvestav.com

Yuri Constanza Páez Triviño

 orcid.org/0000-0003-4251-4950

DIE-Cinvestav

México

yuri.paez@cinvestav.mx

Abstract

This article analyzes the shifts in school spaces during the Covid-19 pandemic in several Mexican schools, based on interviews with school principals and teachers from eight states, accounts and drawings from primary and secondary school students. It offers some conceptualizations on school space and materiality, in relation to the analysis of accounts and visual representations of school experiences during recent times. It concludes emphasizing the relevance of school space as a public space and as threshold and passage, traits that have lost specificity and power during the pandemic.

Keywords: *School space, pandemic, Mexico, teachers' accounts, children's drawings.*

Resumen

Este artículo analiza las transformaciones del espacio escolar durante la pandemia de COVID-19 en algunas escuelas mexicanas, a partir de entrevistas a directores y docentes de ocho entidades federativas y de relatos y dibujos de estudiantes de primaria y secundaria. Se plantean algunas reflexiones conceptuales sobre el espacio y la materialidad escolares, en relación con las narrativas y representaciones visuales de la experiencia escolar reciente. Se señala la importancia del ámbito escolar como espacio de lo público y como espacio otro, de umbral y pasaje, rasgos que han perdido especificidad y potencia en el contexto de la pandemia.

Palabras clave: espacio escolar, pandemia, México, narrativas docentes, dibujos infantiles.

¹ Las autoras queremos agradecer la colaboración de Berenice Martínez, Mónica Camacho y Gabriela Conde en la realización del trabajo de campo y de Carmen de los Reyes en la preparación de los dibujos, así como el diálogo sostenido con Rosa María Torres Hernández a lo largo de la investigación.

Introducción

Probablemente una de las consecuencias más impactantes de la pandemia del COVID-19 ha sido el cierre de los edificios escolares, una medida que afectó a más de mil millones de estudiantes en todo el mundo. En México, donde esta situación afectó a una cifra cercana a los 37 millones de alumnos, las instalaciones escolares permanecieron cerradas desde mediados de marzo de 2020 hasta agosto de 2021 en la mayor parte de las entidades, y todavía en 2022 la vuelta a la presencialidad no había sido culminada en todos los casos.

El cierre de los edificios obligó a organizar respuestas de emergencia y hubo que aprender a *hacer escuela por otros medios* de manera rápida e improvisada. Las “pedagogías pandémicas” (Williamson, Enyon y Potter, 2020) reestructuraron los espacios y tiempos de la escuela y el aula. La institución escolar tuvo que trasladarse a los espacios domésticos, con consecuencias dispares: reorganización de tiempos y espacios del trabajo escolar, mayor peso de las desigualdades de recursos disponibles, eliminación de los marcos pedagógicos, pérdida de autonomía respecto a las familias (Dussel, 2020).

Ésta fue una situación que, por su extensión y alcance, no conocía precedentes, y creó condiciones inéditas para la escolarización al poner a prueba el supuesto de que la escuela sólo tiene lugar dentro de los muros del edificio escolar. Éste no era meramente simbólico, sino que permitía distinguir normas, acciones y lenguajes específicos del ámbito escolar, por ejemplo, estableciendo pautas particulares de conducta, habla y vestimenta.

Es importante reconocer que la idea de un espacio y tiempo específico para la escuela ya estaba en jaque. Por un lado, la difusión de la educación virtual había mostrado que era posible la escolarización fuera del espacio confinado de los establecimientos escolares. Sin embargo, esa virtualización venía ocurriendo mayoritariamente en la educación superior, y era mucho menos frecuente en la educación básica. Por otro lado, otra fuente de cuestionamiento importante de la idea de un espacio escolar específico venía desde nociones como la del aprendizaje ubicuo, las “clases sin paredes” (McLuhan, 1960) o el reemplazo de los muros escolares por

las redes (Sibilia, 2012). Para Sibilia, los muros de las escuelas son una herencia de un diseño escolar propio del poder disciplinario estudiado por Foucault (1976), que buscaba encerrar a los cuerpos y ubicarlos en una grilla fija. Siguiendo al filósofo Gilles Deleuze, esta antropóloga sostiene que ese poder disciplinario ya no está vigente en las sociedades de control, que operan mediante la autorregulación y de manera móvil, y que los muros de la escuela serían artefactos destinados a desaparecer. Sin embargo, la ruptura de las paredes de la escuela durante la pandemia fue más compleja de lo que auguraban McLuhan y los tecnólogos educativos más encumbrados, y tuvo efectos distintos a la liberación prometida.

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre estos contextos inéditos y sobre las lecciones que se han ido aprendiendo en torno a la experiencia del espacio escolar en la pandemia a partir de lo que expresan relatos y dibujos de actores educativos recopilados en el marco de una investigación sobre la experiencia escolar en pandemia,² en la que se entrevistó a 37 docentes y 29 directivos de ocho entidades federativas³ para que relataran cómo fueron sus contextos de trabajo escolar durante la pandemia, y también se solicitó a estudiantes de nivel preescolar, primaria y secundaria que escribieran relatos o produjeran dibujos o videos sobre su experiencia escolar, de lo que se obtuvieron 202 registros. Las entrevistas se realizaron de manera virtual, en distintas plataformas según la disponibilidad de los participantes, y se analizaron con una metodología de análisis de contenido (Corbetta, 2003).

Este artículo se estructura en cuatro secciones. En primer lugar, presentamos algunas reflexiones iniciales sobre el espacio escolar y sus transformaciones en la pandemia. En segundo

2 Se trata de la investigación “Aprende en Casa: Construcción de una política de cambio en la pandemia”, coordinada por la doctora Rosa María Torres Hernández. La unidad de análisis fueron las escuelas, que se seleccionaron tomando en cuenta criterios de nivel educativo, diversidad socioeconómica y ubicación urbano-rural. En cada escuela se entrevistó al director, un docente, un grupo de estudiantes y una madre o familiar de los estudiantes. En este artículo no se analizan las entrevistas a las familias.

3 Las entidades fueron: Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Tabasco, Colima, Sinaloa, Michoacán y Baja California Sur. En Michoacán no fue posible realizar las entrevistas con estudiantes.

lugar, introducimos lo que relatan maestros y directores de escuela sobre su experiencia con el espacio escolar en la pandemia, que, como se verá, está estrechamente ligado al tiempo. En tercer lugar, analizamos los dibujos y relatos realizados por los estudiantes, que presentan visiones ricas y sugerentes desde la perspectiva infantil, una voz que no siempre encuentra lugar en la investigación educativa. En la cuarta sección, volvemos sobre algunos de los presupuestos iniciales a la luz de lo revelado en estos registros de investigación, para concluir subrayando la necesidad del espacio escolar como espacio de lo público y como *espacio otro*, de umbral y pasaje, rasgos que han perdido especificidad y potencia en el contexto de la pandemia.

El espacio escolar y las nuevas configuraciones sociotécnicas de la pandemia

Las políticas educativas reconocen, desde hace más de 100 años, la importancia de contar con una infraestructura edilicia adecuada para el desarrollo de la escolarización. Pese a ello, para la historiografía educativa el interés en los edificios escolares es reciente y viene de la mano del “giro material” en los estudios sobre la educación (Dussel, 2019; Chaoul Pereyra, 2019). Desde la perspectiva material, las prácticas educativas sólo existen espacialmente, en tanto coexistencia de relaciones que se definen por la proximidad o la distancia y que se mueven en el tiempo. Los objetos, los seres humanos y los saberes se hacen copresentes en locaciones particulares que organizan sus contactos; esa copresencia puede pensarse como el encuentro de trayectorias (de objetos, de humanos, de ideas) que siempre están inconclusas, indefinidas (Massey, 2005). En esta línea, el espacio no es ya el telón de fondo, el territorio predefinido como invariante kantiana sobre el que se sobreimprimen ideas y personas, sino que refiere a la existencia simultánea de condiciones múltiples en movimiento; es más un espacio-tiempo y una escena (el momento en que las cosas pueden ser de otra manera) que un dispositivo fijo que define de antemano lo que se puede pensar y sentir (Rancièrre, 2018: 31).

En esta concepción, el espacio no es solamente el ámbito arquitectónico sino lo que se

organiza a partir del cruce de múltiples trayectorias, y está siempre reconfigurándose.

Junto con el giro material en la consideración del espacio y la arquitectura escolar, se propone otra noción al análisis de la escuela en la pandemia: la noción de configuración o entorno socio-técnico, apoyada en la perspectiva de la Teoría del Actor en Red (Latour, 2005). Este concepto refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas (van Dijck, 2016), y quiere subrayar que la escuela es siempre un espacio que se organiza a partir de *condiciones técnicas*. Por técnico no se entiende solamente lo tecnológico-digital sino cualquier forma técnica, de *tekhné*, palabra con la que los griegos designaban a lo fabricado o producido y que todavía se sigue usando de una manera similar. El concepto de *entorno sociotécnico* subraya también que esos entornos son *sociales*, no solamente porque se producen socialmente sino porque organizan socialidades o formas particulares de relación. La dimensión sociotécnica de una escuela presencial se evidencia en las interacciones entre los seres humanos y los edificios escolares, pizarrones, ventanas, guardapolvos, pupitres, cuadernos y libros de texto, y en la escuela remota a través de plataformas, libros, cuadernillos, WhatsApp, o los soportes disponibles; también pueden considerarse técnicas a los dispositivos didácticos, los portafolios de evaluación y otras formas de *artificios* o creaciones que organizan las prácticas.

El espacio escolar que se configuró en los últimos dos siglos se produjo en la intersección de edificios, artefactos y personas, entre humanos y no humanos, pero no se trata del encuentro de entidades predefinidas e independientes (Gourlay, 2015). Por tomar sólo un ejemplo, los edificios van cambiando en interacción con distintas dinámicas. En el caso que nos ocupa, el de la pandemia de COVID-19, es interesante analizar los vínculos entre arquitectura y enfermedad. La historiadora de la arquitectura Beatriz Colomina señala que “cada aflicción tiene su arquitectura”:

La era de las enfermedades bacterianas particularmente tuberculosis dio origen a la arquitectura moderna, a los edificios blancos distanciados del “suelo húmedo donde crece la enfermedad”, como

dijo Le Corbusier, de superficies lisas, grandes ventanas y terrazas que facilitaban tomar sol y la cura de aire fresco. Cuando el descubrimiento de los antibióticos puso un fin a esta era, en los años de la posguerra, la atención se desplazó a los problemas psicológicos. Los mismos arquitectos antes preocupados con la prevención de la tuberculosis se obsesionaron con la psiquis, con la casa vista ya no como un dispositivo médico para la prevención de enfermedades, sino como un modo de proveer consuelo psicológico, lo que Neutra llamó “salud nerviosa”, con el arquitecto como psicólogo (Colomina, 2019: 182-183, traducción propia).

Los edificios escolares de fines del siglo XIX y principios del siglo XX se enmarcaron en la era de la tuberculosis: la “estética de la lavabilidad” (Liernur, 2001), las galerías y los patios abiertos, las grandes ventanas, las aulas diseñadas a partir de la cantidad de aire necesario para cada estudiante, fueron rasgos definitorios de los palacios y templos escolares del porfiriato (Chaoul Pereyra, 2019). En las décadas siguientes, la arquitectura racionalista y las oleadas de modernización de los años 1950 y 1960 sumaron otras razones, como la comodidad, disfrute estético, multifuncionalidad de los espacios escolares y economía de los materiales, en la línea de los arquitectos-psicólogos preocupados por el bienestar del habitar.

La masificación escolar y la desinversión educativa impulsaron una sobreexplotación de los edificios y propiciaron que la infraestructura edilicia en México tenga actualmente grandes carencias. El informe 2018 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) muestra que solamente el 53% de las escuelas públicas tiene acceso a suministro de agua a través de la red pública y 61% a electricidad (Coneval, 2018). También puede consultarse el *Panorama de la Educación 2020* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés), que evidencia que México es el país miembro con peor coeficiente o *ratio* docente-alumnos (26 alumnos por docente en la educación primaria y 33 en la educación secundaria, siendo 15 y 13 los promedios respectivos de la OECD). Estas cifras dejan en claro que las escuelas públicas mexicanas, que atienden al 90% de la matrícula escolar, tienen un gran rezago infraestructu-

ral para hacer frente a las demandas de mayor higiene y distancia social que plantea la etapa actual de la pandemia.

Colomina también apunta otro fenómeno que refiere a la crisis de los espacios públicos de cohabitación y a la tendencia a retirarse a espacios o contextos crecientemente individuales. La autora destaca que el siglo XXI está marcado por el “*sick building syndrome*”, en el que “estamos volviéndonos físicamente alérgicos a los edificios” y la solución pasa más bien por escaparse de la arquitectura, irse al campo, vivir en carpas o evitar la circulación todo lo que se pueda (Colomina, 2019: 184). La retirada a los espacios individuales se vincula a lo que la misma autora señaló en otro trabajo sobre la hiperproductividad del espacio doméstico. Ya en 2012, *The Wall Street Journal* reportó que el 80% de los jóvenes profesionales en Nueva York trabajaba desde la cama (Colomina y Wigley, 2016: 263). La cama ya era una especie de oficina o espacio multifunción, en un mundo 24/7 en el cual la productividad amenaza con colonizar todos los espacios (Crary, 2015). Esto también se hacía visible en la nueva arquitectura escolar, que plantea una multifuncionalidad de todos los espacios, incluidos los pasillos y galerías, y una pérdida de peso del aula como eje organizador de lo escolar para, en su reemplazo, convertir en “aula” o en espacio pedagógicamente productivo hasta al último rincón de la escuela (Dussel, 2017).

¿Cuál ha sido la arquitectura escolar de la pandemia? La desaparición física de las aulas, en estas condiciones sociotécnicas tan heterogéneas y desiguales donde no se pudieron garantizar espacios comunes que permitan interacciones sincrónicas, reorganizó el espacio escolar, y generó al menos tres fenómenos de importancia, que se vinculan a los cambios arquitectónicos señalados por Colomina ya antes de la pandemia.

El primero tuvo que ver con la *domesticación* del espacio escolar, que, en línea con la “cama multifunción”, provoca una indiferenciación e indiscriminación de tiempos-espacios, que intensifica el trabajo y dificulta organizar un encuadre específico. Un ensayista francés, Christophe Rioux, señaló en los primeros meses de la pandemia que era necesario establecer paralelos entre estar confinados en el domicilio y la

prisión domiciliaria, cuestión que enlaza con el debate francés sobre la segregación territorial y los nuevos guetos de la inmigración. Para Rioux y la tradición republicana francesa, salirse del domicilio es la mejor posibilidad para alcanzar la emancipación intelectual y para construir una sociedad más integrada (Rioux, 2020). La mudanza a lo doméstico no resultaría, así, en una inversión de las jerarquías socioculturales sino en su reproducción. Siguiendo a Rioux, puede decirse que esta domesticación profundiza las desigualdades existentes, ya que hay quienes tienen espacios acondicionados para el estudio y quienes hacen sus actividades escolares en la mesa de la cocina o donde les sea posible.

En segundo lugar, para la mayoría de los estudiantes hubo un desplazamiento del aula hacia los artefactos tecnológicos, sobre todo el celular, que se convirtió en un nuevo tipo de espacio donde los actores educativos se encuentran, aun cuando esa coincidencia sea de una condición muy diferente al encuentro presencial, como se verá en la siguiente sección. En una encuesta del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) realizada entre noviembre y diciembre de 2020 pudo verse que sólo un 6.7% de los estudiantes de primaria y un 1.8% de secundaria usaron la televisión digital como medio predominante, lo que habla de su declive en la ecología de medios. La mayoría reportó usar de forma prioritaria el celular inteligente, a excepción de los estudiantes de nivel superior que utilizaron sobre todo computadoras de escritorio o portátiles (Inegi, 2021). Puede verse en estos datos que la interacción con sus escuelas se dio sobre todo a través de los artefactos portátiles. Otro dato llamativo que ofreció esta encuesta es la propiedad y uso exclusivo de estos aparatos: el 74.6% de quienes asisten a la escuela primaria dijeron compartir el artefacto con otros miembros de la familia, algo esperable por la edad de los escolares, pero esta situación sólo se revertía en el nivel superior, en el que el 67.7% de estudiantes dijo tener uso exclusivo del artefacto. No conocemos datos estadísticos sobre la erogación que esta nueva infraestructura escolar significó para las familias, en esta investigación se registraron numerosos relatos sobre la adquisición de nuevos celulares y la ampliación de los planes de datos para poder conectarse a la escuela, y también sobre las dificultades y

discontinuidad de las familias para sostener esa inversión, que en algunos casos suscitaban el apoyo monetario o de equipos de parte de los docentes de las escuelas.

En tercer lugar, y consistente con la desigual infraestructura tecnológica y la “domesticación” de lo escolar, se observó una mayor individualización del trabajo pedagógico y una pérdida del carácter público y colectivo que implicaba la convivencia en las aulas. Para quienes pudieron conectarse, la virtualización implicó una mayor *transparencia*, porque las familias pudieron observar más lo que sucedía en el aula, y fueron muchas veces mediadoras fundamentales. En ese sentido, y de manera contradictoria a como se pensaba en la década de 1970, puede observarse que la posibilidad de autonomía se vincula a la menor visibilidad que provee el encierro de los cuerpos en la escuela, y que permite una cierta intimidad para el trabajo pedagógico, una cuestión que surgió de manera clara en las entrevistas a docentes. Para quienes están conectados, la nueva escena pedagógica virtualizada tiene mucho de panóptico, del todo visible, que lejos de convertirla en un asunto público la convierte en un juego de exigencias, de espejos, que desplazan la preocupación del enseñar y aprender hacia satisfacer al cliente (Dussel, 2020). En el caso de los desconectados, o con conexiones débiles, lo que primó es el intercambio puntual con sus maestros y la pérdida de la socialidad escolar. Eso se ve muy claramente en los relatos y dibujos de los maestros y estudiantes que se presentan en las siguientes secciones.

La perspectiva de los directores y docentes sobre el espacio escolar en pandemia

Las entrevistas con los 37 docentes y 29 directivos de las ocho entidades federativas mencionadas se realizaron entre marzo y junio de 2021 por medio de celulares o en plataformas que permiten encuentros sincrónicos (Zoom, GoogleMeet, Jitsi), y duraron entre 40 y 130 minutos.⁴ La participación fue voluntaria y los entre-

⁴ En las entrevistas, además de datos sociodemográficos y trayectoria profesional, se les solicitó que relataran sus experiencias en la continuidad del vínculo pedagógico, las estrategias de enseñanza, las redes de apoyo institucionales y desde la política pública, el vínculo con las familias y la comunidad, y sus percepciones sobre los desafíos para el nuevo

vistados dieron su consentimiento para que se grabaran las conversaciones. Las entrevistas se analizaron a través de matrices donde se ubicaron sus respuestas en las principales dimensiones de la investigación. La lectura atenta de los relatos “implica el reconocimiento de mecanismos de poder sutiles y contingentes y la producción de conocimiento” en las prácticas cotidianas” (Simons *et al.*, 2009: 7).

En estas consideraciones metodológicas es importante destacar que las entrevistas en profundidad permiten adentrarse en los relatos y lógicas de enunciación de los sujetos, pero tienen, como todas las técnicas de registro, limitaciones metodológicas. En primer lugar, las entrevistas son juegos de lenguaje en los que la autenticidad está mediada por múltiples factores, entre ellos las narrativas del *yo* disponibles en los medios de comunicación masivos y las relaciones de poder entre entrevistador y entrevistado (Arfuch, 1998), que producen un efecto de *deseabilidad* que lleva a acomodar las respuestas a lo que se percibe como esperable o correcto (Corbetta, 2003). Además, en el caso de los docentes, acostumbrados a ser observados y juzgados, el efecto de *deseabilidad* y de control del discurso puede volverse más pronunciado. Por ello, intentamos que la lectura atenta preste atención a las formas de enunciación, los lugares comunes, los afectos involucrados y los ecos de políticas educativas y discursos pedagógicos expertos.

En las entrevistas, los directores y maestros señalaron que la experiencia del cierre de escuelas fue traumática y difícil. Una buena síntesis de los efectos afectivos y prácticos de este cierre lo provee una jefa de sector de Michoacán, responsable de 150 escuelas primarias, muchas de ella rurales multigrado. En línea con la noción de “confinados al domicilio” de Rioux (2020), ella manifiesta:

Sí hubo mucho temor, muchísimo por parte de los maestros, por parte de los padres de familia, los alumnos [...] También recuerdo que me platicó una señora de que su esposo se infectó, y que la niña le decía: “papá, no vayas a salir, no salgas del cuartito, porque luego nos contagias, tú quédate allá”.

ciclo escolar 2021-2022. Se les pidió también que escribieran un relato en primera persona de su experiencia laboral en la pandemia.

Entonces había el temor también de los mismos niños, a lo mejor no de todos, pero sí de los que ya entendían la situación, hubo bastante miedo también (Jefa de sector, Nivel Primaria, Michoacán).

El miedo vinculado a la movilidad y al encuentro transformó la relación con el espacio escolar de manera profunda. El director de una escuela secundaria rural de Guerrero, que asumió el cargo en reemplazo de un colega fallecido por COVID-19 en junio de 2020, también relata los miedos y dificultades de encontrarse en medio de la pandemia, y la ruptura de lazos con la comunidad:

[Cuando subían a la comunidad, ¿cómo los recibían?] Los alumnos nos recibían muy contentos, pero los padres con cierto temor. Algunos llegaban a vernos mal, había muchachos que nos decían: “Aquí no hay COVID, nada más están inventando” [...] nos decían que por qué traemos el bozal en la boca [...] Nosotros venimos así (con cubrebocas) para no traerles la enfermedad. De igual manera, los niños que venían a la escuela tenían que venir con cubrebocas. Tuvimos mucho apoyo del sector salud, pero fue complicado subir. Los alumnos nos motivaban, pero con otras personas era difícil (Director de Secundaria, Guerrero).

¿Qué transformaciones ocurrieron durante el período de cierre de los edificios escolares? En las entrevistas con directores y maestros, el espacio escolar aparece mencionado repetidas veces en la descripción de las nuevas condiciones en que están trabajando a distancia, sobre todo en la dificultad de recrearlo desde el hogar. Señala este maestro y directivos:

Organicé mi habitación, digamos que es mitad habitación, mitad salón de clases [...] Más que nada [tuve que] comprar herramientas porque no podía trabajar a veces en el teléfono, ya tuve que comprar otra computadora, otro dispositivo, entonces implicó también comprar materiales, recursos, hacernos de nuestros propios recursos para poder dar clases (profesor de Primaria, Estado de México).

A su vez, señala este directivo:

En la cuestión espacial, pues el comedor ahora es la oficina, el cuarto de nosotros (es) la oficina de

mi esposa y pues del niño su espacio de trabajo (director de Secundaria, Baja California Sur).

Es llamativo que las referencias al espacio vengán acompañadas de reflexiones sobre el tiempo, como si el espacio escolar fuera la condición de producir otro tiempo y otro ritmo para el trabajo. Así lo señala una directora de escuela de nivel primaria del Estado de México:

Pues ha sido complicado sobre todo no tanto el espacio sino el horario, el tiempo que uno destina para las actividades. Porque realmente estamos en todo a la vez, estamos con el cuidado del hogar, los hijos, en los quehaceres, y aunado a ello pues el trabajo con el que debemos de cumplir y a veces el horario se extiende en ocasiones hasta después de las 10:00 de la noche, porque llega la información de las autoridades (directora de Primaria, Estado de México).

La mezcla de lo doméstico y lo escolar se hace evidente no solamente en la indiscriminación de los espacios y tiempos de las distintas actividades sino también en un cierto *amontonamiento* que contribuye a las sensaciones de cansancio y estrés que manifiestan los entrevistados. En términos más amplios, puede observarse que esta confusión de espacios contribuye a una pérdida de un espacio concebido como encuentro de lo público. Siguiendo a Hannah Arendt, “[v]ivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor” (Arendt, 2016: 62); para ella, es importante que “el mundo” o la mesa esté en medio, porque es esa distancia lo que evita que unos humanos se caigan sobre los otros.

La imagen del amontonamiento o la falta de algo *en medio* que organice otro tipo de interacción aparece en muchos relatos. Para los maestros, lo que se junta son los espacios y los tiempos. Todo parece estar revuelto y requiere un reordenamiento o algunos bordes:

Los primeros días estaba al pendiente del celular ya que me enviaban trabajos por WhatsApp durante todo el día, hasta altas horas de la noche, y al principio no sentía cansancio, pero conforme pasaron los días sí, por lo que [...] recomiendo establecer

un horario de atención para tus alumnos, aunque estén a distancia (profesor de Primaria, Sinaloa).

Por otro lado:

Hubo algunos conflictos con los compañeros que estábamos invadiendo horarios y que no se podían conectar, que los niños tenían hermanos en otros niveles y había un conflicto ahí ya con las mamás e incluso con compañeros, y la dirección oportunamente intervino y nos hizo horarios, nos dijo que lunes y miércoles tocaba primaria baja, el martes y jueves primaria alta, y todos los viernes estaban “libres”, entre comillas, porque todos los viernes tenemos junta como si fuera Consejo Técnico (profesor de Primaria, Estado de México).

El espacio del edificio escolar y sus horarios permitía organizar grupos simultáneos y dirigir la atención en ciertas direcciones vinculadas a la enseñanza y los aprendizajes, a la par que se separaban y daban autonomía de la familia. En los relatos de los maestros, aparece con frecuencia el malestar con la confusión y amontonamiento de clases y demandas, y también las dificultades con las distracciones.

Por otra parte, el traslado de lo escolar al espacio doméstico generó otras tensiones durante la pandemia. La fuerte presencia de las familias en las clases virtuales provocó interrupciones importantes y creó conflictos de autoridad entre docentes y padres. Una maestra del Estado de México narró que durante la clase una mamá regañó e insultó a su hija porque no había respondido a la pregunta de la docente, y ante el reclamo de la maestra, la madre “mandó un mensaje al WhatsApp grupal en el que me decía que pues ella es muy estricta con su niña, que si yo no lo soy pues ya es problema mío” (profesora de Primaria, Estado de México).

La necesidad de que la escuela se trasladara a las casas provocó una pérdida de intimidad y confianza en las interacciones en las aulas, y en ese sentido dificultó construir *un espacio otro* (Foucault, 1999) que permita mayores niveles de autonomía respecto a la mirada familiar. Eso tiene efectos subjetivos a nivel individual y también a nivel colectivo, con el declive de lo público. Retomando la conceptualización de Hannah Arendt sobre lo público, puede decirse que “[h]ay muchas cosas que no pueden soportar la im-

placable, brillante luz de la constante presencia de otros en la esfera pública” (Arendt, 2016: 60). Si la vida se da solamente en presencia de otros, a la vista de otros, para ser vista por otros, “se hace superficial” (Arendt, 2016: 76); las sombras son necesarias para desarrollar profundidad y autonomía. El aula abierta, transparente, hipervisible, sin sombras, con la cámara que transmite en directo, parece no ayudar a esa idea de un mundo común, un espacio público, donde tiene que haber también algo de la protección que da la oscuridad.

Las tensiones derivadas de esta hipervisibilidad producto de la transmisión en directo desde el espacio doméstico y de esta confusión de espacios no fueron solamente con las familias de sus estudiantes: varios entrevistados manifestaron dificultades ante la presencia de su propia familia en las clases.

La casa o la familia como estorbo o incomodidad aparece en este relato de un director de escuela primaria de Michoacán:

Los maestros tuvieron que [...] adecuar, no sé, desocupar un espacio que ellos tenían para su familia, para sus hijos, y quitar algún mueble y destinarlo para tener sus clases en línea, y pues implicó trabajo. Incomodar, a algunos nos incomodó el estar así. Por ejemplo, yo que estoy aquí en mi casa, ellos están viendo la tele, les dije “apáguenla”. Una niña quería estar escuchando música, le dije “no, ahorita no porque voy a estar ocupado” y pues ahí están, están todos (pausa) calladitos (director de Primaria, Michoacán).

La referencia al silencio, al quedarse *calladitos*, como una necesidad de la convivencia en pandemia y como síntoma del amontonamiento o del desborde, surge también en el relato de una maestra de primaria del Estado de México, pero esta vez es mencionado como un ideal de orden de la clase que ya no se puede replicar. Esta profesora manifiesta su desconcierto inicial sobre cómo operar en el nuevo escenario y su primer encuentro sincrónico en una plataforma virtual con sus estudiantes, en el que se evidencia que el espacio configura un orden de los cuerpos y permite también un gobierno desde la mirada:

Pues estuvo un poco atropellado el proceso para los pequeños y para nosotros [...] Al principio pretendía hacerlo igual que como estaba en el salón de clases, con los chicos sentaditos, calladitos, que alzan la mano cuando quieren participar en la clase y demás, y de repente están los pequeños con su manita alzada y no los podía ver y [dar] las explicaciones (profesora de Primaria, Estado de México).

En las narraciones, es claro que los dispositivos digitales adquirieron un gran protagonismo como entornos sociotécnicos escolares, y, como se señaló en el apartado anterior, entre los aparatos digitales el celular es el rey. Como indicó una profesora de primaria de Baja California Sur, el teléfono celular se convirtió en “la oficina de trabajo”, en una especie de salón de clases y de reuniones donde todo sucedía. El celular reorganiza el espacio social y define “una nueva forma de urbanización, la arquitectura de cómo vivimos juntos” (Colomina y Wigley, 2016: 262); es un nuevo tipo de espacio, una configuración que promueve encuentros y desencuentros, que provee los lenguajes y los ritmos para el cruce de trayectorias. No sorprende que los maestros y directores de escuela lo valoren, pero también manifiestan sentimientos encontrados respecto a esta omnipresencia. Un profesor de secundaria de Sinaloa relató que su celular no era de buena calidad y que “como atendía a más de trescientos alumnos, me la pasaba borrando los archivos todos los días, algunos de ellos muy pesados”; tuvo que comprar otro celular, pero entonces se tropezó con su propio cansancio de “estar leyendo todos los ejercicios de los alumnos en ese pequeño teléfono”. El siguiente paso fue pedirles que le enviaran las tareas por correo electrónico, que también le permitía anotar sus propias observaciones.

Los aprendizajes sobre los dispositivos tecnológicos, no solamente de programas sino sobre las formas de trabajo pedagógico que los soportes permiten o dificultan, son probablemente uno de los legados más extendidos de la pandemia. Los maestros tuvieron también que sopesar los efectos de la desigualdad socioeconómica en la accesibilidad de los dispositivos y evaluar qué saberes y competencias estaban disponibles en las familias.

Es importante señalar que, en el curso de esta investigación, desvelamos algunas experiencias

donde se mantuvo un nivel de presencialidad, a pesar de que en algunos casos la regulación indicaba lo contrario. Así, en una escuela primaria de Baja California Sur se hicieron las reuniones de Consejo Técnico Escolar en el patio de la escuela y al aire libre. Una maestra de escuela primaria del Estado de México señaló que se usó el espacio del edificio escolar para reuniones colaborativas entre colegas en las que planificaban el trabajo de la semana. Otros docentes del Estado de México relataron que convirtieron a sus propios domicilios en salones de clase. Un director de escuela primaria de Michoacán aclaró que quería ser “honesto” y “sincero”, y contó:

Algunas maestras me dijeron: “oye vamos a trabajar nosotros en nuestra casa, cómo ves tú como director”, se lo digo, yo sé que está grabando la entrevista, pero pues ni modo, así así fue [sic]. Les dije no está permitido, y [me dicen]: “si los padres de familia me están pidiendo que si puedo atender a su hijo en su casa”, y ya el otro [maestro] también me dijo: “tiene 8 niños la maestra, son grupos pequeños” [...] y pues dije “pues si quieres ver” [...] y pues ya después supe que les daba dos clases a la semana, dos veces por semana en su casa, que llevaba, que aceptaba cuatro [alumnos] por la mañana, otros cuatro por la tarde. Y así hubo más compromiso por parte de los padres de familia, y estuvieron más conformes (director de Primaria, Michoacán).

En estos relatos puede verse que las escuelas organizaron “arreglos locales” que les permitieron responder a las demandas de la comunidad, que a veces pidieron encuentros presenciales y otros los rechazaron, actitudes no siempre fundadas en la lejanía o miedo al contagio sino también en vínculos previos entre las escuelas y las familias, como en el caso del magisterio michoacano.

En las entrevistas, se habló poco del rechazo al trabajo docente desde el hogar, que fue sin embargo un punto de la discusión de los sindicatos docentes con la Secretaría de Educación Pública. Solamente un director de secundaria hizo referencia a este conflicto vinculado al cambio de lugar de trabajo y a las difíciles condiciones para el desempeño de la tarea:

Ha habido mucha resistencia al trabajo desde casa, al principio algunos docentes no le entraban con

ganias, pero cuando ya se vieron vigilados porque estamos checando quién trabaja y quién no, pues tuvieron que irse adaptando (director de Secundaria, Estado de México).

Para cerrar este apartado, queremos destacar dos narraciones en las que aparecen las ventajas de la presencialidad, cargada de afectos y de sentidos pedagógicos específicos:

He tenido muchos momentos de tristeza, enojo, he llorado, me he sentido desmotivada, sin ganas de continuar [...] Este virus que vino a paralizar al mundo entero me provoca miedo, enojo, tristeza por no poder realizar mi quehacer educativo de manera presencial, porque sé que un cuadernillo no lo es todo (profesora de Primaria, Guerrero).

En Tabasco:

Hasta hoy hemos podido salir adelante, haciendo mención que algunos padres de familia no cumplen con las tareas, haciendo mención de que trabajan, otros no saben cómo guiar a sus hijos para realizar las tareas. Pero hasta hoy vamos paso a paso, esperando pronto abrir la puerta y ventanas de mi aula (profesora de Preescolar, Tabasco).

La puerta y las ventanas abiertas del aula son, para la maestra de Tabasco, el símbolo de una escuela que acoge y enseña. En el siguiente apartado presentamos los relatos y dibujos de los estudiantes sobre su experiencia escolar en la pandemia que, como se verá, comparten algunos rasgos con los de los actores adultos, pero también tienen rasgos distintivos.

La perspectiva estudiantil sobre el espacio en pandemia

No son muchas las investigaciones que recuperan la perspectiva infantil (Burke y Grosvenor, 2015) y los estudios sobre la pandemia no son la excepción. La metodología que utilizamos tuvo en consideración tanto la dificultad de visitar las escuelas en sus territorios como la precaución ética a la hora de contactarlos, y por eso se decidió que la conexión se realizara a través de sus docentes y con consentimiento de sus padres o adultos responsables. Con la ayuda de los profesores, quienes se comunicaron con

sus alumnos de la manera habitual (que podía ser vía impresos, reuniones sincrónicas y/o conversaciones por WhatsApp), se les solicitó que elaborasen un mensaje (audio o video en preescolar, agregándose la posibilidad de un texto escrito en primaria y secundaria) dirigido a un niño o niña de otra escuela contándole cómo habían sido sus clases en la pandemia. Fue claro para el equipo de investigación que esta estrategia permitió contactar a quienes continuaron vinculados a las escuelas y dejó fuera a quienes se desconectaron. Pese a estas limitaciones, lo revelado presenta algunos hallazgos relevantes para pensar la experiencia del espacio escolar y sus transformaciones recientes.

Pudimos obtener estos registros en siete entidades (Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Tabasco, Colima, Sinaloa y Baja California Sur). Cabe destacar que en primaria y secundaria la mayoría de los textos fueron escritos, e incluyeron algunas fotografías y dibujos que son las que se analizan en el siguiente apartado. En total se obtuvieron 202 registros: 37 de preescolar (audios y videos), 56 de primaria (en su mayoría textos escritos) y 109 de secundaria (en su mayoría textos escritos). En relación con el tipo de materiales, 113 de los registros fueron escritos, 32 videos y 57 fueron audios. En los textos, hubo 15 que incluyeron dibujos o fotografías, y en 12 casos esos dibujos fueron solicitados desde la consigna de trabajo elaborada junto al docente.

Es importante señalar que estos registros dan acceso a los procesos de producción de sentido por parte de los estudiantes (Prosser y Burke, 2008), y muestran la relevancia de las metodologías narrativas y visuales en las formas de significar el espacio. Sin embargo, también hay que consignar que los relatos y dibujos infantiles expresan formas narrativas y visuales aprendidas tanto en la escuela como en los medios de comunicación (Atkinson, 2001), y por lo tanto no pueden considerarse como representaciones puras de una supuesta voz infantil completamente independiente de las voces adultas (Yates, 2010).

En cuanto a la metodología de análisis, los relatos de los alumnos fueron abordados con base en varias dimensiones propuestas desde la metodología de análisis de contenidos, sobre todo de estudios que han tomado relatos y dibujos

infantiles realizados en el pasado (Meda, 2014; Valero Gómez, 2019), y específicamente los aportes de los estudios de la cultura visual, que señalan la importancia de la perspectiva adoptada y otros rasgos específicamente icónicos (por ejemplo, uso de colores y superficies sombreadas) (Atkinson, 2001).

¿Qué narraron los estudiantes sobre su experiencia en la pandemia? En relación con las clases a distancia, buena parte de los jóvenes entrevistados destacó los saberes técnicos vinculados al uso de la computadora o los celulares, por ejemplo, el manejo de programas como Meet, Zoom, Classroom y otras plataformas donde tenían que subir las tareas. Un joven de 13 años, estudiante en una escuela pública de la Ciudad de México, señaló: “tuve que aprender a usar la computadora que es algo que no sabía, como por ejemplo usar Word o PowerPoint”. Algo similar señala una niña de 12 años, en Sinaloa:

Desde que empezaron las clases en línea los primeros días sí era un poquito complicado. Un día de clases es largo y cansado pues dejan muchas tareas. Yo veo mis clases en mi celular que me compraron pues no tenía uno. Y luego [hago] las tareas en mi casa [...] sí aprendí mucho, como a conectarme a entregar tareas en línea digital (estudiante de Secundaria, Sinaloa).⁵

Esto contradice el supuesto de que todos los jóvenes, “nativos digitales”, saben, casi por ósmosis, usar medios digitales, y evidencia que para quienes siguieron conectados la clase se desplazó en gran medida al espacio digital, generando nuevos requisitos y también otras exclusiones. Por otra parte, como se señaló anteriormente, este ejercicio se realizó con los estudiantes que estaban conectados con sus maestros por correo, plataforma o WhatsApp; no extraña entonces que la cuestión de los saberes técnicos aparezca como aprendizaje destacado.

Varios entrevistados también refirieron como aprendizaje principal el haber tenido que superar el estrés de las nuevas condiciones y desarrollar la paciencia, así como haber logrado más auto-

⁵ En este relato se hace visible que “entregar tareas en línea digital” es un contenido relevante en sí mismo, lo que señala el peso de las tareas en las pedagogías pandémicas en México (véase Dussel y Acevedo, próximamente).

nomía para resolver las tareas y realizar exploraciones y/o búsquedas de información. Un estudiante de 6º año de primaria de Sinaloa señala:

Las clases desde que cerraron las escuelas han sido, pues bien, pero aun así no es lo mismo las clases virtuales a las presenciales. He aprendido muchas cosas de la escuela, pero además he aprendido a valorar la situación de la pandemia y entender que esto no durará para siempre [...] Mi tarea la hago después de las 11 am [después de que termina la programación de Aprende en Casa]. A mí no me ayudan porque como que me da vergüenza, pero además ya estoy grande como para que me ayuden; aparte, si no le entiendo a algo, lo busco en Internet (estudiante de Primaria, Sinaloa).

En la gran mayoría de las respuestas, se menciona el trabajo en la casa, ya sea en la mesa de la cocina o en un escritorio especialmente acondicionado para eso; tanto como para los maestros, el espacio doméstico adoptó formas de lo escolar y se volvió hiperproductivo y multifuncional. Pero sobre todo se responde a la pregunta de dónde tomaron sus clases con una frase muy escueta: “en el celular”. Los celulares parecen ya haber adquirido carta plena de ciudadanía en las aulas, de pleno derecho y no de manera clandestina o combatida, como lo era hasta antes de la pandemia. Las paredes del aula tendrán que vérselas con estas conexiones digitales instantáneas de una manera más frontal que lo que se había experimentado hasta marzo de 2020.

Además de la omnipresencia de los celulares y las pantallas de las computadoras, en los textos y audios también es visible que hay añoranza de la educación presencial. Señala un estudiante de Tabasco:

En el transcurso de esta pandemia nada ha sido igual, porque no voy a la escuela, no puedo convivir con mis compañeros. Sólo conozco a mis compañeros por un video de fotos que hizo mi maestra (estudiante de Secundaria, Tabasco).

Un estudiante de secundaria del Estado de México dice: “Espero regresar a clases presenciales ya vacunados y que no nos arriesguemos a enfermarnos para poder disfrutar de mi secundaria y conocer a mis compañeros y mis maestros”, y agrega una foto de la fachada de su

escuela, a la que aún no había podido ingresar físicamente cuando escribió su registro. El edificio escolar aparece connotado con un afecto positivo, quizás de manera más clara que en los relatos de varios maestros.

Figura 1

Texto de estudiante, 12 años, 1º de secundaria, Estado de México (fragmento)

Espero regresar a clases presenciales ya vacunados y que no nos arriesguemos a enfermarnos para poder disfrutar de mi secundaria y conocer a mis compañeros y mis maestros.

Me despidió de ti compañero, hasta luego.

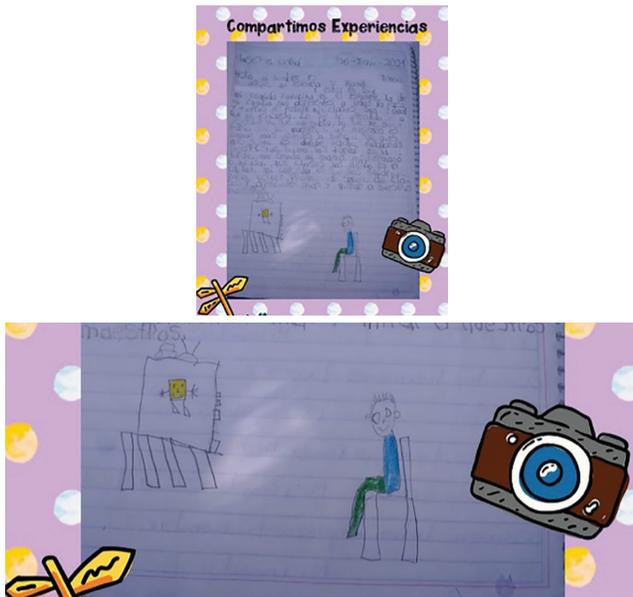


Fuente: Texto de estudiante, 12 años, 1º de secundaria, Estado de México.

En los relatos, muchos estudiantes destacan la importancia del espacio escolar no solamente en las aulas sino también en los patios y canchas para jugar y hacer actividad física, y en general destacan el tiempo que se pasa con los compañeros y también con los maestros. Por otro lado, se habla de la necesidad de mejorar la infraestructura y organización escolar: salones más amplios, grupos más reducidos, más tiempo de recreo, más higiene y orden en los salones y más cuidado de los baños. Coincidentemente con lo que señala Coneval (2018), los alumnos reconocen la importancia de contar con espacios institucionales cuidados, seguros, y más amigables con sus necesidades y preocupaciones.

En relación con los dibujos, si bien no son muchos y fueron incluidos solamente en algunos grupos estudiantiles, aparecen elementos sugerentes que dan cuenta de los nuevos entornos sociotécnicos de la escolaridad y dan indicios sobre estados afectivos y relaciones pedagógicas organizadas a partir de los nuevos soportes. Véase, por ejemplo, este relato realizado por un niño de 8 años de Baja California Sur, intervenido por su maestra “para que se vea más bonito” con una aplicación (Pic-collage) que da un recuadro de fantasía a las escrituras y dibujos infantiles (figura 2).

Figura 2
Texto de niño de 8 años, Primaria,
Baja California Sur (y dibujo ampliado)

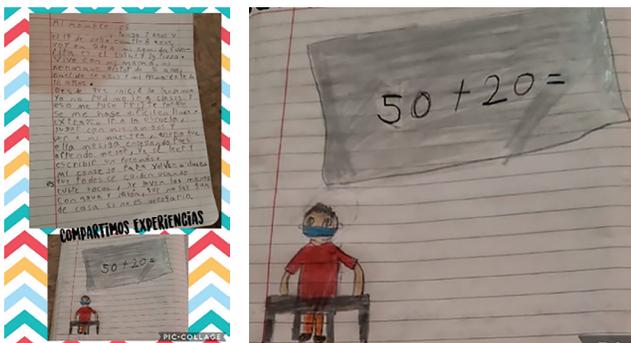


Fuente: niño de 8 años, Primaria, Baja California Sur.

Este niño, que cursa el segundo año de primaria y destaca haber aprendido a escribir en la pandemia, termina su texto señalando: “mi consejo es que nos cuidemos para volver pronto al salón de clases y aprender más y mirar a nuestros maestros”, y agrega el dibujo de un niño solo frente a la televisión. Lo que se muestra en la TV no parece ser la programación de Aprende en Casa sino un dibujo animado.

Otro niño de ese grupo escolar de primaria de Baja California Sur, de 7 años, también incluye un dibujo en su texto:

Figura 3
Niño de 7 años, Primaria, Baja California Sur
(y detalle amplificado)



Fuente: Niño de 7 años, Primaria, Baja California Sur

El dibujo es de un niño con cubrebocas sentado en una mesa, con un artefacto que parece un pizarrón o una pantalla donde aparece una suma ($50 + 20 =$). Como en el dibujo anterior, aparece un niño solo, esta vez frente a una operación con “sumas más grandes” (ver figura 3), que presumiblemente le resultan difíciles. Este niño menciona: “Desde que inició la pandemia ya no pudimos ir a clases y eso me puso triste porque se me hace difícil en línea. Extraño ir a la escuela, jugar con mis amigos y ver a mi maestra, y quiero que ella me siga enseñando pues aprendo mejor, ya sé leer y escribir un poco más”.

Una niña de este mismo grupo, de 7 años, dice que le gusta mucho dibujar y colorear, pues la relaja. Señala: “mis clases son desde que cerraron las escuelas han sido por zoom [sic], al principio me agradaba mucho pero nunca pensé que sería por tanto tiempo, y ya quiero regresar a la escuela con mis compañeros y maestra”. En el dibujo inferior (figura 4) destaca el uso de colores, y aparecen parejas de adultas y niñas (madres-hijas) en casas contiguas (o quizás se estén representando las ventanas del zoom, pero su imagen de cuerpo entero podría no indicarlo). Quizás represente a su vecindario. En dos de los recuadros hay artefactos que pueden ser una netbook y un celular, pero no es claro. Sólo en un caso se ve a una niña sola, de tamaño más grande.

Figura 4
Niña de 7 años, Primaria, Baja California Sur
(y detalle amplificado)



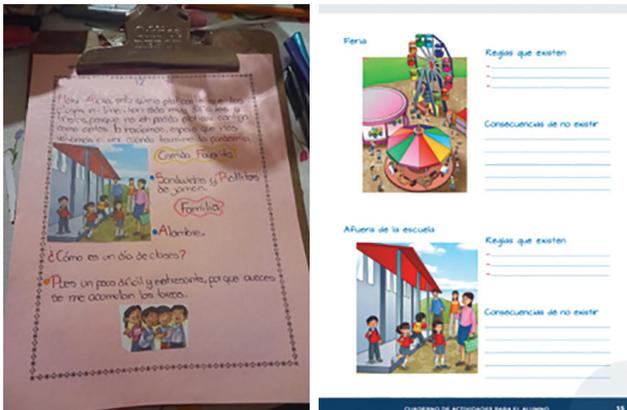
Fuente: Niña de 7 años, Primaria, Baja California Sur.

Esta imagen contrasta con el texto preparado por una estudiante de 12 años de una secundaria pública en el Estado de México (figura 5). Esta niña ilustra su texto con imágenes recorta-

das de un libro publicado en 2019 por el Programa Nacional de Convivencia Escolar (Cuaderno de Actividades para el Alumno, 4º de primaria).

Figura 5

Texto de niña de 12 años, Secundaria, Estado de México, y Cuaderno de Actividades para el Alumno de 4º de Primaria, Programa Nacional de Convivencia Escolar (DOF, 2019)



Fuente: Texto de niña de 12 años, Secundaria, Estado de México, y Cuaderno de Actividades para el Alumno de 4º de Primaria, Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2019).

Las imágenes tienen dos características: son de una estética típica de un libro de primaria, con dibujos de trazos simples y claros y que muestran a niños con uniforme escolar, y son de grupos en edificios escolares en situaciones pre-pandemia. Las imágenes contrastan con el texto, ya que en su escrito la adolescente menciona que toma clases en su casa y que ha sido estresante porque se le acumulan las tareas, mientras que en las ilustraciones se ve a niños conversando, trabajando alrededor de una mesa, y encontrándose con adultos a la salida de la escuela. Por otra parte, en este caso la fotografía permite ver algunos instrumentos de trabajo de esta estudiante: lápices, un sujetador de papeles, hojas de colores con un recuadro impreso y un mantel de cocina de fondo.

Los artefactos de trabajo también aparecen en un dibujo a lápiz hecho por una estudiante de 15 años, que cursa el tercer año de secundaria en Guerrero (figura 6). La escuela es una telesecundaria rural. En este grupo el maestro, en una de las visitas a la comunidad, distribuyó una hoja impresa con distintas preguntas sobre

la experiencia en pandemia, una de las cuales les solicitó que dibujaran el espacio y objetos con los que estuvieron trabajando este tiempo. Los estudiantes dibujaron y enviaron una foto de ese dibujo a su profesor.⁶

En el caso de esta estudiante, la libreta y el lápiz aparecen protagónicos en el dibujo; ella está sentada en una silla con una mesa más baja, y su tamaño es apenas mayor al de la libreta. Se la ve mirando al frente, como si posara para una fotografía. La libreta está vacía y la mesa también; no hay suelo ni techo (las líneas interrumpidas que figuran arriba estaban en el impreso distribuido). La escena es estática, quizás indicando una sensación de tiempo detenido. El rostro tiene trazos muy simples; la boca es apenas un punto, quizás de sorpresa o estupefacción.

Figura 6

Dibujo de niña de 15 años, Secundaria, Guerrero



Fuente: niña de 15 años, Secundaria, Guerrero.

Pueden observarse dos dibujos de estudiantes del mismo grupo escolar de Guerrero en los que se presenta la habitación en la que trabajan, y en los que se ve la reconversión de los espacios domésticos a espacios multifuncionales donde cursan su escolaridad. En la figura 7 aparecen varios artefactos: la cama, la televisión, una silla, flores en la pared y un corazón en la cabecera de una cama. Puede verse lo que pare-

⁶ El espacio para el dibujo estaba enmarcado por una línea negra, con dos trazos de cinta scotch en los bordes, que aparece en algunas de las imágenes.

ce un celular en la mano de la estudiante, y una mesa donde hay varias herramientas escolares: un cuaderno o libro, lápices en un lapicero, regla, y un artefacto que podría ser el monitor de una computadora.

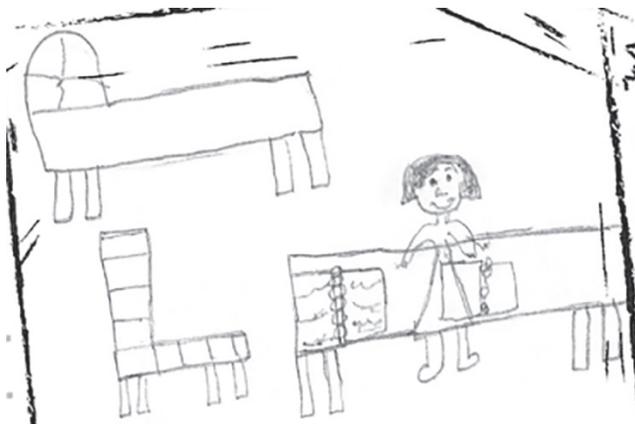
Figura 7
Dibujo de niña de 15 años,
Secundaria, Guerrero



Fuente: niña de 15 años, Secundaria, Guerrero.

En la figura 8, similar a la anterior, la estudiante incluyó menos detalles. No aparece una televisión, pero se ven dos libros o cuadernos. La niña aparece mirando al frente y sonriendo. Éste es uno de los pocos dibujos donde hay una sonrisa franca de un niño en la pandemia.

Figura 8
Dibujo de niña de 15 años,
Secundaria, Guerrero



Fuente: niña de 15 años, Secundaria, Guerrero.

Puede notarse la presencia de la cama en el espacio de trabajo de los estudiantes en la pandemia. Si bien no se trata de la misma opción de los jóvenes neoyorquinos trabajando desde la cama que mencionaba Colomina sino la habitación-multiespacio propia de una vivienda compartida, el resultado es similar: se borran las diferencias entre espacio de descanso y espacio de trabajo, y todo el espacio se convierte en productivo. La posibilidad de que la cama fuera el espacio de desconexión hacia lo doméstico, el descanso o el sueño, que se difundió junto con la creación del espacio doméstico burgués en los siglos XIX y XX, parece haber llegado a su fin (Colomina y Wigley, 2016); la pandemia parece avanzar todavía más claramente en esa dirección.

Finalmente, otro estudiante del mismo grupo escolar presenta una escena de estudio diferente, en una superficie alta que bien podría ser el marco de una ventana. En este caso, el joven, parado sobre un suelo delimitado, está escribiendo en un papel con un lápiz (figura 9). Pero la parte del dibujo con más detalles muestra aquello que está fuera de la ventana: el árbol, las casas, un camino. También en este caso aparece un estudiante solitario, pero lo que lo rodea cobra más protagonismo.

Figura 9
Dibujo de niño de 14 años,
Secundaria, Guerrero



Fuente: niño de 14 años, Secundaria, Guerrero.

En este caso, para el joven que está parado hay un mundo afuera. Incluso puede hipotetizarse que el alumno toma nota del mundo, o al menos parece tener cierta curiosidad respecto a

lo que pasa afuera. Si la educación siempre tiene que ver con presentar un mundo, como decía Hannah Arendt, en el caso de este joven esto no sucede a través de las pantallas sino a través de asomarse e interesarse en él. La vista está abierta, pero el espacio aparece circunscripto por ventanas y caminos, más ordenada y menos amontonada que otras imágenes.

A modo de conclusión

Los tiempos excepcionales de la pandemia han obligado a tomar en cuenta la condición material y sociotécnica del trabajo de enseñanza en el aula, y a analizar qué efectos produce el cierre de los edificios y lo que aparece en su reemplazo: los espacios domésticos, las pantallas y los impresos. Tiempo atrás, las reflexiones pedagógicas podían prescindir de mirar la dimensión espacial y artefactual de la enseñanza, pero la pandemia visibilizó las distintas conexiones y escenarios en que se desarrolla la acción escolar.

Los relatos y dibujos de docentes y estudiantes muestran cómo se ha reconfigurado el espacio escolar en la pandemia: espacio doméstico, individual, hiperproductivo, hiperconectado, con protagonismo de pantallas, con confusión de tiempos y con una intensificación de la jornada. Los muros de la escuela no parecen ser solamente esos símbolos del poder disciplinario que se denuncia, propios de la arquitectura del higienismo de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, sino que más bien son vividos como bordes que posibilitan distinguir materias, tiempos y tareas, y que protegen de la hipervisibilidad de la transmisión virtual. En el caso de los docentes, lo que se repite es el agobio y la sensación de que no se puede lograr lo que se busca en las condiciones de la educación remota de emergencia, así como cierta incomodidad frente a la invasión de las familias (la propia y las de sus estudiantes) dentro de su propio salón de clase. El celular es un nuevo tipo de espacio que organiza encuentros e interacciones, pero no tiene horario fijo ni permite organizar la jornada, y por eso es querido y odiado al mismo tiempo. En el caso de los estudiantes, aparece de manera preocupante un espacio escolar reducido a un espacio interior o adentro que muchas veces se repliega sobre sí mismo y donde el afuera llega solamente a través de una pantalla. Se comparte

la sensación de agobio, sobre todo por la soledad en que se sienten niñas y niños frente a las tareas escolares; los estudiantes no formularon quejas sobre la mayor vigilancia que abrieron las plataformas, pero sí sobre la reducción de lo escolar a la recepción y envío de tareas. Son pocos los dibujos en los que aparece un mundo exterior, como el dibujo de la figura 9, que muestra a un niño escribiendo sobre lo que parece ser una ventana y en la que el paisaje exterior cobra protagonismo. Hay pocas imágenes sonrientes, y en los textos se repiten palabras como cansancio, estrés, tristeza y dificultad.

En contrapartida a esto que emerge como rasgos de la experiencia escolar en pandemia, el edificio escolar como espacio otro, como umbral o pasaje (Foucault, 1999), porta otras promesas y posibilidades que los docentes y estudiantes siguen valorando, y eso también es visible en sus relatos y en sus dibujos. Una estudiante de secundaria de Tabasco fue clara en los límites de la educación a distancia: “prefiero estar dentro de un salón de clases que detrás de un celular o una computadora”. El uso de las preposiciones es muy elocuente: se está *dentro* de la clase, pero *detrás* de un celular. A pesar de que las tecnologías digitales promueven las experiencias inmersivas, para muchos de los jóvenes entrevistados la escuela ofrece un mundo de experiencias integrales y en compañía de otros sujetos que no tiene sustituto ni parangón en la educación remota y virtualizada que les tocó vivir en las actuales condiciones. Es precisamente la condición de la escuela como entorno sociotécnico específico, suspendido, como tiempo-espacio de conexión y desconexión (Simons y Masschelein, 2014), lo que promueve y habilita las interacciones que permiten procesos de autonomía intelectual y afectiva.

Lo que cuentan y muestran los docentes y estudiantes revela algunos indicios sugerentes para lo que siga a la pandemia. Es conocido que la vuelta a los establecimientos escolares desde agosto de 2021 ha sufrido distintos avatares, no solamente por la virulencia de la pandemia y las nuevas variantes que siguen apareciendo sino también por otras situaciones que hay que considerar: miedos, prioridades y negociaciones político-educativas, resistencias docentes y de las familias, precariedad de la infraestructura edilicia, falta de recursos para programas com-

plementarios debido a la crisis económica, entre otras. Pero los indicios que pueden encontrarse en esta investigación apuntan a afirmar la necesidad de que en esta época de tantas pantallas, de plataformas *homofílicas*, de los filtros de burbujas y *echo-chambers* que nos hacen ir “de lo mismo a lo mismo” (Chun, 2018), la escuela insista en operar como un *espacio otro* que ayude a animarse a vincularse con lo ajeno, por lo de otros y lo de todos, y que permita evidenciar la importancia de sostener espacios de cohabitación, en los que se produzca una experiencia común de la cultura. La experiencia de la educación escolar en sede familiar muestra las limitaciones y problemas de esta estrategia.

La insistencia en el carácter público del espacio escolar, en su alteridad, al mismo tiempo no puede soslayar la necesidad de que la escuela se revise a sí misma con otras herramientas, incluyendo la perspectiva de docentes y estudiantes, y aspire a asumir de manera renovada las deudas pendientes de una educación más inclusiva y acogedora para quienes la habitan. Hubo experiencias de gran solidaridad y hospitalidad en la situación extrema que atravesamos durante la pandemia, pero también hubo sobrecargas burocráticas y soledad en muchos actores educativos. Queda ahora el desafío de volver a pensar el espacio escolar como el lugar donde se cruzan trayectorias, donde se definen tonos afectivos y condiciones del encuentro intergeneracional alrededor de la cultura, a la luz de lo que se aprendió en la pandemia.

Fuentes consultadas

- Arendt, Hannah (2016), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Arfuch, Leonor (1998), *La entrevista, una invención dialógica*, Buenos Aires, Paidós.
- Atkinson, David (2001), “Teachers, Students and Drawings: Extending discourses of visuality”, *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 22 (1), Londres, Taylor & Francis Group, pp. 67-79, doi: <https://doi.org/10.1080/01596300120039768>
- Burke, Catherine y Grosvenor, Ian (2015), *The School I'd Like: Revisited. Children and young people's reflections on an education for the future*, Oxon, Routledge.
- Chaoul Pereyra, María Elena (2019), “Ciudad, espacios y la cultura material de la escuela primaria en México hacia finales del siglo XIX y principios del XX”, *Anuario de Historia de la Educación*, 20 (1), Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, pp. 11-27.
- Chun, Wendy (2018), “Queering Homophily”, en Clemens Apprich, Wendy Hui Kyong Chun, Florian Cramer e Hito Steyerl, *Pattern Discrimination*, Mineápolis, University of Minnesota Press-Menson Press, pp. 59-97.
- Colomina, Beatriz (2019), *X-Ray architecture*, Zúrich, Lars Müller Publishers.
- Colomina, Beatriz y Mark Wigley (2016), *Are we human? Notes on an archeology of design*, Zúrich, Lars Müller Publishers.
- Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (2018), *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación*, Ciudad de México, Coneval, <<https://cutt.ly/QGhEYFc>>, 3 de mayo de 2021.
- Corbetta, Piergiorgio (2003), *Metodología y técnica de la Investigación Social*, Madrid, McGraw Hill.
- Crary, Jonathan (2015), *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*, Buenos Aires, Paidós.
- Dijck, José van (2016), *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2019), “Acuerdo número 01/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2019, Ciudad de México, Segob, <<https://cutt.ly/XGI-HrT5>>, 26 de abril de 2022.
- Dussel, Inés y Acevedo Rodrigo, Ariadna (próximamente), “Deepening inequalities and weakening the public in schools: Policies, technologies, and ‘askification’ during the coronavirus pandemic in Mexico”, aceptado para su publicación en la *Éducation Comparée*, Association Francophone d'Éducation Comparée.
- Dussel, Inés (2020), “La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”, *Práxis Educativa*, vol. 15, Ponta Gros-

- sa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, pp. 1-16, doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Dussel, Inés (2019), "Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos: Los aportes del giro material en la historia de la educación", en Nicolás Arata y Pablo Pineau (dir.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 35-55.
- Dussel, Inés (2017), "Digital classrooms and the new economies of attention. Reflections on the end of schooling as confinement", en Julie Willis y Kate Darian-Smith (eds.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*, Londres, Routledge, pp. 229-243.
- Foucault, Michel (1976), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1999), "Espacios Otros", *Versión. Estudios de Comunicación y Cultura*, 9, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 15-26.
- Gourlay, Lesley (2015), "Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university", *Social Semiotics*, 25 (4), Londres, Taylor & Francis Group, pp. 484-500, doi: <https://doi.org/10.1080/10350330.2015.1059578>
- Inegi (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2021), "Encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020", Aguascalientes, Inegi, <<https://cutt.ly/aGhRORN>>, 24 de abril de 2022.
- Latour, Bruno (2005), *Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría del Actor en Red*, Buenos Aires, Manantial.
- Liernur, José Francisco (2001), *Arquitectura en la Argentina del Siglo XX. La construcción de la modernidad*, Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes.
- Massey, Doreen (2005), *For Space*, Londres, Sage.
- Meda, Juri (2014), "Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas", *Revista Brasileira de História da Educação*, 14 (3), Maringá, Sociedade Brasileira de História da Educação pp. 139-165, doi:10.4025/rbhe.v14i3.605
- McLuhan, Marshall (1960), "Classroom without walls", en Edmund Carpenter y Marshall McLuhan (eds.), *Explorations in Communication*, Boston, MA, Beacon Press, pp. 1-3.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, París, OECD Publishing, doi: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Prosser, Jon y Burke, Catherine (2008), "Image-Based Educational Research: Childlike Perspectives", en J. Gary Knowles y Ardra L. Cole (eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*, Londres, Sage, pp. 407-419.
- Rancière, Jacques (2018), *La méthode de la scène*, París, Lignes.
- Rioux, Christophe (2020), "Assignés à résidence. Les Mureaux, Février 2018-Mai 2020", *Tracts de Critique Gallimard*, núm. 66, París, Gallimard.
- Sibilia, Paula (2012), *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2014), *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Editorial Miño.
- Simons, Maarten; Olssen, Mark y Peters, Michael (2009), *Re-Reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, Róterdam, Sense Publishers.
- Valero Gómez, Sergio (2019), "Educación republicana y politización: los dibujos infantiles durante la guerra civil española", *Historia Social*, núm. 94, Valencia, Fundación Instituto de Historia Social, pp. 97-114.
- Williamson, Ben; Enyon, Rebecca y Potter, John (2020), "Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency", *Learning, Media and Technology*, 45 (2), Londres, Taylor & Francis Group, pp. 107-114, doi: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Yates, Lyn (2010), "The story they want to tell, and the visual story as evidence: young people, research authority and research purposes in the education and health domains", *Visual Studies*, 25 (3), pp. 280-291, Londres, Taylor & Francis Group, pp. 107-114, doi: <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523281>

Entrevistas

Director de Primaria, Michoacán (2021), entrevistado por Mónica Camacho, [virtual], 5 de junio.

Director de Secundaria, Baja California Sur (2021), entrevistado por Yuri Páez Triviño, [virtual], 26 de abril.

Director de Secundaria, Estado de México (2021), entrevistado por Yuri Páez Triviño, [virtual], 15 de abril.

Director de Secundaria, Guerrero (2021), entrevistado por Inés Dussel, [virtual], 22 de marzo.

Estudiante, Ciudad de México (2021), entrevistado por Yuri Páez Triviño, [virtual], 3 de mayo.

Estudiante de Primaria, Sinaloa (2021), entrevistado por Berenice Martínez, [virtual], 20 de mayo.

Estudiante de Secundaria, Estado de México (2021), entrevistado por Yuri Páez Triviño, [virtual], 21 de abril.

Estudiante de Secundaria, Sinaloa (2021), entrevistado por Berenice Martínez, [virtual], 18 de mayo.

Estudiante de Secundaria, Tabasco (2021), entrevistado por Berenice Martínez, [virtual], 30 de mayo.

Jefa de sector, Nivel Primaria, Michoacán (2021), entrevistada por Mónica Camacho, [virtual], 30 de mayo.

Profesora de Preescolar, Tabasco (2021), entrevistada por Berenice Martínez, [virtual], 19 de abril.

Profesor de Primaria, Estado de México (2021), entrevistado por Yuri Páez Triviño, [virtual], 20 de marzo.

Profesora de Primaria, Estado de México (2021), entrevistada por Yuri Páez Triviño, [virtual], 25 de marzo.

Profesora de Primaria, Guerrero (2021), entrevistada por Berenice Martínez, [virtual], 13 de abril.

Profesor de Primaria, Sinaloa (2021), entrevistado por Berenice Martínez, [virtual], 30 de mayo.

Recibido: 17 de abril de 2022.

Aceptado: 19 de abril de 2022.

Publicado: 2 de mayo de 2022.

Inés Dussel

Es doctora en Curriculum and Instruction por la University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos. Actualmente es docente-investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. Sus líneas de investigación son: Cultura digital e Historia material de la escuela. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autora: "The pedagogy of latrines. A kaleidoscopic look at the history of school bathrooms in Argentina, 1880-1930", *Oxford Review of Education*, 47 (5), Oxford, Universidad de Oxford, pp. 576-596 (2021); "Tactile pedagogies in the postwar. Cybernetics, art, and the production of a new educational rationale", en Thomas S. Popkewitz, Daniel Pettersson y Kai-Jung Hsiao (eds.), *The International Emergence of Educational Sciences in the Post-World War Two Years. Quantification, Visualization, and Making Kinds of People*, Nueva York, Routledge, pp. 51-70 (2021); como coautora: "Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas: Un estudio de caso con docentes en Ciudad de México", *Educação e Sociedade*, vol. 42, Campinas, CEDES-UNICAMP, pp. 1-18 (2021).

Yuri Constanza Páez Triviño

Es maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav). Actualmente es estudiante del doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa en el DIE-Cinvestav. Sus líneas de investigación son: Cultura escolar, Pedagogías públicas y Pedagogías de la paz. Es autora de "La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (2), Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, pp. 177-200 (2021).