

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

Perspectivas sobre el aprendizaje: una lectura de la escuela durante la pandemia.

Romero, Miguel Adrian y Sueldo, Lautaro.

Cita:

Romero, Miguel Adrian y Sueldo, Lautaro (2022). *Perspectivas sobre el aprendizaje: una lectura de la escuela durante la pandemia*. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/105>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/nNG>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PERSPECTIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE: UNA LECTURA DE LA ESCUELA DURANTE LA PANDEMIA

Romero, Miguel Adrian; Sueldo, Lautaro

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como marco la escritura de la tesis de grado: "Aprendizaje en pandemia: estudio exploratorio sobre las trayectorias de adolescentes en A.S.P.O.". El objetivo de la propuesta consistió en caracterizar algunos facilitadores y obstáculos en los procesos de aprendizaje de alumnos/as de escuelas secundarias de Zona Sur de la provincia de Buenos Aires. La pregunta que motivó el trabajo intentaba indagar las características de la educación virtualizada y los significados que las/os docentes le atribuyen. De esta manera se propuso -a título de hipótesis- que las ideas sobre las trayectorias que ofrecerían las/os docentes acentuará, en mayor medida, la aparición de obstáculos para el aprendizaje. La investigación se enmarca en un diseño de tipo descriptivo- exploratorio y la información fue recuperada a partir de una muestra incidental que reunía a 5 docentes de escuelas secundarias del A.M.B.A. que trabajaron durante el A.S.P.O. Atendiendo al formato de extensión de esta publicación, se presentan aquí los aportes teóricos que fundamentan la indagación realizada y se enumeran las categorías construidas, reservando su análisis y caracterización para una segunda instancia.

Palabras clave

Aprendizaje - Pandemia - Obstáculos - Facilitadores

ABSTRACT

PERSPECTIVES ON LEARNING: A READING OF THE SCHOOL DURING THE PANDEMIC

This paper is based on the writing of the thesis: "Learning in pandemic: an exploratory study on the trajectories of adolescents in A.S.P.O.". The thesis described the characteristics of the obstacles and facilitators for student learning of secondary school students in the southern some of the province of Buenos Aires. The research problem was to investigate the characteristics of virtual education and the meanings that teachers attribute to it. In fact, it was proposed - as a hypothesis - that the ideas about the trajectories offered by teachers would accentuate, to a greater extent, the appearance of obstacles to learning. The research combines exploratory and descriptive strategies, and the information was recovered from an incidental sample of 5 teachers from secondary schools of the A.M.B.A. who worked during the A.S.P.O. In keeping with the length format of this publication, the theoretical contributions

that underpin the research carried out are presented here and the categories constructed are listed, reserving their analysis and definition for a second instance.

Keywords

Learning - Pandemic - Obstacles - Enablers

Introducción.

Durante 2020 y parte 2021 transitamos un periodo de aislamiento social que afectó a distintas esferas de la vida, entre ellas, la escolar. En este trabajo buscamos visibilizar los obstáculos y facilitadores que fueron efecto del cierre de las escuelas y la virtualización de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de esta ponencia avanzará, en primer lugar, describiendo las características del dispositivo escolar -según la propuesta de Trilla (1985)-, visibilizando el lugar y la relevancia que tuvieron durante la pandemia. En segundo lugar, se retomarán dos perspectivas que orientan nuestra concepción sobre el aprendizaje. Finalmente, en tercer lugar, ofrecemos una lectura del contexto de aprendizaje en pandemia a la luz de investigaciones recientes.

La pregunta de investigación que motivó el desarrollo de este trabajo podría sintetizarse en ¿Qué tipo de obstáculos y facilitadores identifican algunas/os docentes del nivel secundario, con relación a las trayectorias educativas durante la A.S.P.O.? Para dar alguna respuesta y bajo un esquema de investigación descriptivo- exploratorio, se seleccionó una muestra incidental de 5 docentes del nivel secundario del AMBA cuyas tareas fueron realizadas en el periodo de aislamiento social por la pandemia de COVID-19.

La hipótesis que orientó la salida al terreno fue que predominarían los obstáculos y, más específicamente, aquellos relacionados con dificultades para acceder a los contenidos didácticos por la falta de recursos tecnológicos y/o económicos o, también, la adecuación entre los materiales pedagógicos utilizados y las situaciones particulares de cada estudiante (en términos técnicos y cognitivos). En contraparte, se imaginó también la presencia de posibles facilitadores vinculados al repertorio pedagógico docente.

En esta presentación, nuestra propuesta busca exponer los resultados de cuáles fueron los obstáculos y facilitadores identificados a partir del análisis narrativo del relato de estas/os docentes.

Las características de la escuela: revisitando el concepto de determinantes duros.

La escuela -como institución social- ha representado una conquista y, a la vez, el aparato privilegiado para la reproducción ideológica de clases dominantes: es la expresión viva de la expansión de Derechos, formación de movimientos de liberación y, también, entronización de la meritocracia (Pineau, 2001). En este sentido, son varios los autores que plantean que la escuela no es un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio (Baquero, 2002; Larrosa, 2003; Greco, 2014). Sin duda, en el contexto actual tiene sentido adherir a muchas características de su formato, pero no porque las entendamos como las únicas posibles, sino porque las seguimos considerando las más eficaces.

Esta mirada, considerada tradicional, hunde sus raíces en procesos de escolarización que generan un tipo particular de aprendizaje (el aprendizaje escolar) definidas a partir de lo que Trilla (1985) definió en términos de las características de la escuela: “realidad colectiva; ubicación en un espacio específico; actuación en unos límites temporales determinados; definición de los roles docente- discente; predeterminación y sistematización de contenidos; forma de aprendizaje descontextualizado” (p. 20).

La primera describe la acción escolar de enseñanza masiva, es decir, el modo en el que logra colectivizar las situaciones de aprendizaje y de esta manera aprovechar los recursos técnicos y espaciales. La segunda, hace referencia al espacio arquitectónico, en tanto la escuela es un edificio dentro de un espacio geográfico específico. La tercera, es la definición y recorte temporal que define la escuela, es decir horarios, días y/o épocas aptas para la enseñanza, segmentando y organizando la estructura social cotidiana. La cuarta, es la delimitación de los sujetos que aprenden y de aquellos que enseñan, trazando una direccionalidad del vínculo pedagógico. La quinta, refiere a la selección de los contenidos y su elección y sistematización como acto previo al encuentro con las/os estudiantes. Finalmente, la sexta característica de la escuela refiere a que la forma del aprendizaje es descontextualizada, esto es, la conceptualización de los saberes por fuera del contexto en donde se aplican directamente.

Estas características definidas por Trilla, conforman los “requisitos” que definen gran parte de la llamada educabilidad de los/as alumnos/as (Baquero, 2001) y funda el concepto de trayectorias escolares (Terigi, 2010). Terigi (2010) se pregunta qué hacer como educadores, como agentes del Estado y por tanto, garantes del derecho a la educación, para lograr que nuestros estudiantes transiten su escolaridad posibilitando “trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquéllas que estaban en el origen de la escuela” (p. 4).

Para reflexionar en torno a esta realidad escolar, Terigi (2010) propone el concepto de cronologías de aprendizaje. Esta categoría permite resignificar las trayectorias escolares ideales con

vistas a la construcción de nuevos saberes pedagógico-didácticos que logren desnaturalizar presupuestos instalados y avancen en el análisis de trayectorias escolares reales.

Sin embargo, el contexto del A.S.P.O. dejó planteado interrogantes y una responsabilidad ineludible que supone formarnos constantemente para distintas cronologías de aprendizaje en condiciones de enseñanza simultánea, repensando nuestros saberes en torno a la selección de los contenidos y sistematizarlos racionalmente en propuestas que combinen actividades de enseñanza que respondan a las características de las/os estudiantes y el contexto.

Del sujeto que aprende al aprendizaje en contexto.

La propuesta del constructivismo piagetiano es uno de los modelos más robustos a la hora de proponer definiciones sobre el aprendizaje. Entiéndase por robusto, el atributo de reunir mayores elementos de decibilidad a la hora de definir categorías conceptuales que se muestren sólidas, tengan carácter público y admitan replicabilidad.

La premisa fundamental de esta tradición señala que el desarrollo cognoscitivo es producto de la asimilación (cada vez más compleja) de un objeto de conocimiento a las estructuras de un sujeto, hecho que se produce gracias a procesos invariantes: la asimilación y la acomodación (Fernández Zalazar, 2012). Esta evolución, tal como lo señala Coll (1983), expresa una estructura de carácter dialéctico y en constante construcción.

Si bien es cierto que la pregunta que caracteriza al núcleo duro de la psicología y epistemología genética no estaba orientada a indagaciones sobre el aprendizaje en contextos específicos, también es cierto que mucho se ha producido en esta dirección. Piaget (1996) ha reconocido que sus aportes han tenido un impacto interesante en las teorías pedagógicas: “la teoría genética nos dice que el alumno, como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción; en consecuencia, los procesos educativos deben respetar y favorecer al máximo las actividades del alumno” (pág. 36).

Las contribuciones directas de este modelo al campo educativo han despertado diversas reacciones y ha encontrado acuerdos y desacuerdos respecto de sus usos: su perspectiva epistemológica, su concepción estructuralista y los escasos aportes (en su larga obra) que han reflexionado sobre aspectos pedagógicos, son algunos de ellos. Sin embargo, quienes acuerdan en que sus postulados son una “tierra fértil” para pensar los procesos de aprendizaje en contexto educativo, señalan la importancia del modelo para favorecer y potenciar la construcción de estructuras que nunca son un puñado aislados de enunciados, sino “saberes históricamente contruidos y culturalmente organizados vinculados como funciones a la práctica social que resulta ser la educación” (Bravo, 1991, pág. 46)

Una propuesta contemporánea e inspirada en los modelos vigotskianos sobre el aprendizaje, es la que propone Engeström (1999; 2001) quien recupera la propuesta original del triángulo

mediacional de Vygotsky (2017) bajo las llamadas segunda y tercera generación de la teoría de la actividad. Por un lado, en la segunda generación hay una ampliación del “triángulo original” con el objetivo de mostrar la complejidad de las relaciones mediacionales (agregando las reglas, comunidad y división del trabajo), por el otro, en la tercera generación aparece la idea fuerte sobre la construcción de unidades de análisis como producto de la puesta en relación de al menos dos sistemas.

Pensar el aprendizaje a partir de este modelo, implica incorporar una mirada ecológica y en perspectiva. Ecológica, porque la propuesta de sistemas y sus relaciones requiere integrar la complejidad del contexto como parte de la construcción de unidades de análisis de intervención; y, en perspectiva, porque invita a una lectura sobre los procesos de aprendizaje como acción constructiva, donde los saberes previos son el germen para un conocimiento superador. Engeström (2001), lo dice del siguiente modo:

Las teorías estándares del aprendizaje se centran en los procesos en que un sujeto (más recientemente, posiblemente una organización) adquiere algunos conocimientos o habilidades identificables de manera tal que el correspondiente cambio -relativamente duradero- en la conducta del sujeto puede observarse. Se trata de una presuposición evidente de que el conocimiento o habilidad que se adquiere es de por sí estable y está razonablemente bien definido (...). Las personas y las organizaciones están todo el tiempo aprendiendo algo que no es estable, ni siquiera definido o entendido antes de tiempo. (pág. 4)

La importancia de incluir estas perspectivas, busca aportar claridad para comprender que el aprendizaje nunca es para todos/as lineal y que se constituye en la relación entre las subjetividades de cada alumno/a y las condiciones contextuales que se entretejen. Durante la pandemia esto se reflejó en la manera en que los y las docentes debieron articular sus prácticas (por ejemplo, adecuación a los formatos digitales, asistencias institucional, idoneidad para el uso de recursos TICs.) a la realidad social, cultural y cognitiva que atravesaban sus alumnos/as (como ser, disponibilidad tecnológica, espacio adecuado para participar de las clases, competencias o habilidades para el uso de programas, entre otros).

La escuela en pandemia.

El contexto de pandemia produjo un cambio abrupto con relación al pasaje de “formatos de escolarización” (de la presencialidad a la virtualidad), trayendo aparejados un sin fin de debates y conflictos sobre el rol social de la escuela, el aprendizaje de los/as estudiantes y el currículum “ideal”. A su vez, el panorama escolar donde no todas/os las/os estudiantes contaban con dispositivos tecnológicos adecuados para las actividades que proponía la escuela, puso de relieve la búsqueda a interrogantes preexistentes:

¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes?

¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio? ¿Cómo evitar que esa transmisión no se interrumpa con las dis-locaciones (exilios, desempleo, mudanzas, quiebras) y turbulencias a que están sometidas hoy amplias capas de la población? (Dussel, 2005, p.7)

Distintas investigaciones sobre las relaciones entre A.S.P.O., escolarización y aprendizaje resaltan esto que Dussel identificaba años atrás, acentuado aún más por el contexto económico de nuestro país. En palabras de Schwal (2021) las facilidades para transitar este contexto educativo es para quienes más tienen y el lema “seguimos educando” sigue siendo una ilusión que invisibiliza el esfuerzo de quienes tienen más barreras sociales y también, del trabajo que las/os docentes se pusieron al hombro. Puigros también señala que el formato virtualizado fue una solución de compromiso que prometió más cosas de las que llegó a cumplir y en el que el norte del aprendizaje era reemplazado por la búsqueda de formas que retuvieron a las/os estudiantes que iniciaron el ciclo lectivo. Esto, se sumaba a situaciones que requerían atender a la demanda de las familias que en ocasiones participaban de las clases para poder acompañar las actividades o que simplemente se presentaban como cuestionadoras de las propuestas del nuevo formato. En palabras de Puigros (2020):

El cambio de reglas de la vida cotidiana, a causa de la prolongada cuarentena obligatoria, había descolocado a los actores impactando en los roles tradicionales. A los familiares se les adjudican tareas de los docentes y tuvieron que lidiar con la enseñanza de materias escolares que generalmente desconocían. (p. 4)

Según Dussel, la virtualización de la escuela resaltó dos rasgos importantes, por un lado, las desigualdades sociales y su relación con el acceso a la conectividad y, por el otro, el problema técnico relacionado al uso de las plataformas. Sobre este último, la investigadora señala que: “permiten menos de lo que se prometía, tanto por las limitaciones técnicas actuales como porque [...] dificultan algunas de las acciones básicas que constituyen lo escolar, al menos tal como lo conocemos” (Dussel, 2020, p.3). Otro de los problemas, atañe a la delimitación de los espacios, los tiempos y las dificultades que esto genera en la construcción de vínculos y grupalidad. Estos dos, resultan claves para la construcción de aprendizajes desde la interacción y, por el contrario, los espacios sincrónicos acentuaban modalidades unipersonales que, además, se mezclaban con el trasfondo en el cual las y los estudiantes transitaban la escolarización (es decir, sus hogares).

Esta realidad, interroga a las características de la escuela y busca respuestas en los modelos sobre el aprendizaje. La presencialidad y su relación con el contexto pandémico nos muestran que previo a los formatos o procesos, hay una cuestión de acceso que resulta decisiva para garantizar el Derecho de niñas, niños y adolescentes. Esta trabazón entre las intenciones, lo posible y la realidad fue el caldo de cultivo para delimitar y visibilizar algunos obstáculos y facilitadores que nos dejó la A.S.P.O.

Materiales y métodos.

Como se mencionó previamente, la idea central de nuestra propuesta fue identificar algunos obstáculos y facilitadores a partir de la palabra de las/os docentes. Para dicha construcción se utilizó la técnica de análisis de contenido, identificando los núcleos centrales comunes al interior de cada entrevista, y así sistematizar la información presente en estas.

El enfoque de investigación adoptado es cualitativo y el esquema tiene características descriptivo-exploratorio. Advirtiendo la novedad temática, se decidió explorar una porción del universo en su contexto y desarrollo natural cuya información proviene de informantes claves. Para el desarrollo de las tareas de campo se seleccionó una muestra incidental o por conveniencia (Roales Riesgos, 1988; Sampieri et al. 2006; Ynoub, 2015) conformada por 5 profesores/as de escuelas secundarias de Zona Sur de Buenos Aires que hayan realizado funciones docentes durante la A.S.P.O.

El instrumento utilizado fue la entrevista semidirigida. Más específicamente la guía de temas y ejes (Ynoub, 2015) en el que se incluyen -principalmente- los siguientes tópicos:

- Actividades realizadas en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad,
- Modalidades de acceso a los contenidos dictados y modalidades de presentación de estos mismos,
- Diferencias con relación al aprendizaje,
- Modalidades de interacción interpersonal durante el A.S.P.O y durante el tercer trimestre de 2021,
- Alcances y límites de la modalidad percibidos por los/as alumnos/as durante el S.P.O y el comienzo paulatino de las clases presenciales.

En la entrevista se incluyó un consentimiento informado, el cual se detalla el encuadre del presente trabajo, la duración aproximada de la entrevista y se remarcó el compromiso en mantener la confidencialidad de sus datos, explicando que lo más importante sería el material que pudieran proporcionar para el trabajo a realizar. También se les solicitó grabar el audio de la reunión, explicitando que la finalidad de ello era mantener precisión y fidelidad en la transcripción y uso de los términos.

Para la construcción de los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido. Se fragmentaron manualmente las entrevistas en distintos momentos temporales y se analizaron los enunciados rotulando unidades de sentido con categorías derivadas de las dimensiones de análisis y las dos variables principales: obstáculos y facilitadores en el sostenimiento de trayectorias educativas.

Resultados y discusión.

En dirección con la hipótesis planteada -previo a las tareas de campo-, se sostiene la predominancia de los obstáculos, por sobre los facilitadores. Estos obstáculos están fuertemente relacionados tanto a recursos técnicos y virtuales como a los for-

matos didácticos y a situaciones personales de cada estudiante. Las categorías relacionadas a este punto, las definimos en los siguientes términos:

- **Recursos TIC:** son las herramientas para lograr la conectividad a clases virtuales;
- **Recursos de socialización:** son las situaciones personales frente a las necesidades de andamiaje, acompañamiento o atención;
- **Formatos del contenido:** son los recursos utilizados por los/as docentes para acercar los contenidos temáticos;
- **Recursos laborales:** son las situaciones parentales y/o personales frente a sus condiciones sociales de trabajo;
- **Recursos económicos:** son las condiciones familiares para el acceso a servicios de conectividad o herramientas para lograrlo;
- **Políticas de Estado:** son las estrategias de regreso a las aulas y el lugar del Estado en este proceso de retorno.

Concomitante a estas categorías, también identificamos -aunque en menor medida- la presencia de facilitadores que se relacionan fundamentalmente con las situaciones particulares señaladas principalmente por las docentes de instituciones de tipo privado. Más allá de este dato, nos parecía relevante incluirlas como hallazgo de esta propuesta:

- **Recursos institucionales:** son aquellas situaciones en donde la institución escolar cuenta con recursos propios para actuar como mediador del aprendizaje;
- **Recursos interpersonales:** son las situaciones en donde la continuidad escolar era mediada entre pares y/o docentes.

Con este desarrollo, señalamos que las características contextuales de aprendizaje son factores preponderantes a la hora de sostener las trayectorias escolares. A partir de esto, sostenemos que es posible identificar lo que Trilla (1985) describe como las características de la escuela, y que, en contexto de aislamiento cobraron fuerza en el diseño y reflexión sobre el papel de los recursos digitales y el aporte de las tecnologías en general.?

Las dificultades para el acceso a partir de los recursos tecnológicos disponibles dan cuenta de que no todos/as pudieron sostener "trayectorias ideales". Esto, se articula de manera directa a la importancia del espacio físico escolar y los compromisos del Estado para lograr el acceso al Derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes de nuestro país.

La pandemia deja a la vista que lo individual y lo social se entrelazan y que las condiciones personales de cada alumno/a y/o docente y el contexto en el que se constituyen sus dinámicas y subjetividades forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto último propone pensar un corrimiento de los discursos normalizadores del aprendizaje, los cuales no faltaron en el imaginario social cuando se pasó de las clases presenciales a las clases virtuales.

Conforme a lo desarrollado y las inquietudes presentadas al comienzo, nuestra lectura avanza en comprender que estos pro-

blemas ya no se reducen al aprendizaje en dirección a un currículum “ideal” y, por ende, aún no estamos en condiciones de abandonar esas características de la escuela que define Trilla. Sin duda, la pandemia dejó un terreno “fértil” para interrogar y buscar respuestas a los problemas que combinan la construcción del aprendizaje y los contextos sociales e históricos que la atraviesan.

Toda la información y los relatos que circularon con relación al tema de la escolarización -sobre todo aquellos relacionados con la arquitectura escolar y la delimitación temporal-, parecen mostrar que la “flexibilización” de estos determinantes no son tan prometedores en un contexto que no ofrece garantías reales para todas y todos los/as estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Bravo, C.M. (1991) Piaget-Vigotski: ¿dos autores convergentes? *Tabanque: Revista pedagógica*, (7), 39-52.
- Coll, C. (1983) Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares. En C. Coll, *Psicología genética y aprendizajes escolares*. (págs. 1-42). Siglo XXI.
- Dussel, I. (2020) La escuela en pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *UNLPam*, (15). 1-16.
- Elichiry, N. (Ed.) (2004) *Aprendizajes escolares*. Desarrollos en Psicología Educativa. Manantial.
- Engenström, Y. (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Traducción Libre. Lic. Larripa, Martín. *Psicología General, cátedra II*, UBA, 1-16.
- Engeström, Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, 19(38), 19-30.
- Fernández Zalazar, D. (2012) La teoría de la equilibración. Un modelo explicativo del desarrollo cognitivo. Aportes de las teorías del desarrollo. Cohorte 2020: Ficha de Seminario.
- Greco, B. (2014) Exploraciones en Psicología Educativa: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. En el *Anuario de Investigaciones*. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA.
- Larrosa, J. (2003) Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. FCE.
- Piaget, J. (1996) *Introducción a la epistemología genética*. Paidós.
- Pineau, P. (2001) Cap. 1. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel, M. Caruso, *La escuela como máquina de educar*. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad (pp. 27-50). Paidós.
- Puigrós, A. (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Entre la emergencia, el compromiso y la espera, 33-42.
- Schwal, M. A. (2021) Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la dimensión psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F. (2010) *Cronologías de Aprendizaje*. Un concepto para pensar las trayectorias escolares.
- Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela*. El espacio social y material de la escuela. Laertes.
- Vygotsky, L. (2017) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Colihue clásica.
- Ynoub, R. (2015) *Cuestión de método*. Aportes para una metodología crítica (Vol. Tomo I). CENGAGE Learning.
- Zimmerman, M. (Ed.) (2001) *¿Dónde y cómo se aprende?* Temas de Psicología Educativa. EUDEBA/ JVE.