

Lo que la pandemia dejó: vínculos, límites y alertas para la educación

What the Pandemic Left Behind: Bonds, boundaries, and Warnings for Education

Fecha de recepción:

28/12/2025

Fecha de aceptación:

12/05/2026

Palabras clave:

COVID-19;

educación

escolar;

familia;

autonomía;

relación

escuela-

familia.

Keywords:

COVID-19,

school

education,

family,

autonomy,

school-family

relationship

Micaela Iturrioz

Instituto de Educación Superior N° 1 Dra. Alicia Moreau de
Justo,

Argentina

licmichaeliturrioz@gmail.com

Resumen

Este artículo de reflexión analiza las transformaciones del lazo pedagógico producidas durante la pandemia por COVID-19, con especial énfasis en las tensiones entre familia y escuela en el contexto de la virtualidad forzada. A partir de escenas significativas y viñetas surgidas de la práctica psicopedagógica, examinadas en diálogo con aportes del campo educativo, filosófico y psicopedagógico, se indaga de qué modo la intensificación de la intervención familiar afectó la función de la escuela como instancia de mediación simbólica. El trabajo sostiene que la virtualización de la escolaridad favoreció, en numerosos casos, una reabsorción de los procesos educativos en el ámbito doméstico, lo que dificulta la posibilidad de que la escuela opere como espacio de separación de las filiaciones.



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)

nes familiares, apertura a la alteridad y construcción de autonomía. Asimismo, se analizan las consecuencias de este proceso en el lugar del docente, la construcción de la confianza y las condiciones de producción de subjetividad en niños, niñas y adolescentes.

Se concluye que la pandemia no solo alteró las condiciones materiales de la enseñanza, sino que puso en crisis la función de la escuela como dispositivo de mediación entre lo familiar y lo social. En este sentido, el artículo propone repensar el lugar de la institución escolar como espacio indispensable para la producción de lo común y la habilitación de trayectorias singulares.

This reflective article analyses the transformations of the pedagogical bond during the COVID-19 pandemic, with particular emphasis on the tensions between family and school in the context of forced virtuality. Based on significant scenes and vignettes drawn from psychopedagogical practice, examined in dialogue with educational, philosophical and psychopedagogical contributions, it explores how the intensification of family intervention affected the school's function as a space of symbolic mediation. The article argues that the virtualization of schooling, in many cases, led to a reabsorption of educational processes into the domestic sphere, limiting the school's role as a space for separation from family ties, openness to otherness and the construction of autonomy. It also examines the consequences of this process for the teacher's role, the construction of trust, and the conditions for subject

formation in children and adolescents. It concludes that the pandemic not only transformed the material conditions of teaching but also put into crisis the school's function as a mediating institution between the family and the social sphere. In this regard, the article highlights the need to rethink the school as an essential space to produce the common good and the enabling of singular trajectories.

Introducción

La pandemia por COVID-19 y las medidas de aislamiento social produjeron transformaciones profundas en la experiencia escolar. La virtualización forzada modificó los formatos de enseñanza y trasladó gran parte de la escena educativa al espacio doméstico, hecho que implicó nuevas tensiones en torno al lugar del docente, la autoridad pedagógica y las formas de acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje.

En este contexto, diversas experiencias provenientes de la práctica psicopedagógica permitieron advertir un fenómeno recurrente: la intensificación de la intervención familiar en la escolaridad de niños, niñas y adolescentes. En numerosos casos, dicha participación incidió tanto en las dinámicas de enseñanza como en las condiciones subjetivas del aprendizaje.

Esta situación permite interrogar una dimensión central de la escolaridad: la función de la escuela como espacio de mediación simbólica entre lo familiar y lo social. Lejos de constituirse únicamente como un problema organizativo o tecnológico, la reconfiguración educativa durante la pandemia puso en tensión la capacidad institucional de habilitar separación, autonomía, confianza y encuentro con la alteridad.

En este marco, el presente trabajo se propone analizar de qué modo la virtualización forzada alteró el lazo pedagógico y tensionó la función mediadora de la escuela. Para ello, se recuperan viñetas surgidas de la práctica psicopedagógica desarrollada durante el período de aislamiento, analizadas desde una perspectiva reflexiva y en diálogo con aportes del campo educativo y filosófico.

El artículo se organiza en cuatro apartados: en primer lugar, se presenta el marco teórico; luego, la estrategia metodológica; posteriormente, el análisis de las escenas seleccionadas; y finalmente, la discusión y las conclusiones. Si bien el trabajo se centra en el período pandémico, varias de las tensiones allí emergentes continúan interpelando a la escuela contemporánea, especialmente en torno a los límites institucionales, las tecnologías y las formas de convivencia.

Marco teórico

Pensar lo que ocurrió con la escuela durante la pandemia implica correrse de una mirada centrada únicamente en la organización de la enseñanza o en la transmisión de contenidos. Lo que se puso en juego fue algo más profundo: la función de la escuela como institución capaz de alojar a los sujetos en un entramado simbólico que excede lo familiar.

Diversos análisis coinciden en que la pandemia alteró no solo las modalidades de enseñanza, sino las formas mismas de lo escolar. Dussel (2020) señala que la emergencia sanitaria produjo una experiencia de tiempos dislocados que puso en tensión los encuadres tradicionales de la escuela.

En este sentido, se retoman los desarrollos de Frigerio (2004, en Birgin et al.) para pensar las instituciones educativas como construcciones que no solo transmiten saberes, sino que habilitan la inscripción de los sujetos en una trama de lazos, normas y sentidos que permiten trascender lo estrictamente familiar. La escuela, en tanto institución, no solo enseña contenidos: ofrece la posibilidad de entrar en relación con otros, con otras reglas y con otros modos de habitar el mundo.

Desde esta perspectiva, educar implica necesariamente una tensión entre la pertenencia a una historia familiar y la posibilidad de separarse de ella para construir algo propio. Es en ese movimiento donde aparece la cuestión de la endogamia, entendida aquí como el cierre de las trayectorias subjetivas sobre circuitos exclusivamente familiares, con escasa apertura a otras mediaciones institucionales y sociales. La escuela, en condiciones habituales, funciona como un espacio que permite interrumpir esa repetición y abrir la posibilidad de lo nuevo.

Ahora bien, ese proceso no se sostiene solo en la existencia de la institución, sino en el tipo de vínculo que se construye en su interior. En este punto, la noción de confianza trabajada por Cornu (1999) resulta clave. La confianza no es algo dado, sino algo que se construye en el encuentro con otros, y que habilita al sujeto a aprender, a equivocarse y a exponerse a lo desconocido. Sin esa confianza,

el lazo pedagógico se debilita y la enseñanza pierde una de sus condiciones fundamentales.

En una línea complementaria, Kaplan (2020) señala que la escuela no solo transmite saberes, sino que deja huellas afectivas y constituye un espacio de reconocimiento simbólico. Esta dimensión resulta especialmente relevante para pensar los efectos subjetivos del cierre escolar y de la virtualización forzada.

A su vez, la perspectiva de Rancière (2003) permite pensar la enseñanza más allá de la simple transmisión de contenidos. La figura del “maestro ignorante” introduce una idea potente: enseñar no es explicar todo, sino confiar en la capacidad del otro para pensar. En ese sentido, la enseñanza se vincula con la posibilidad de promover autonomía, más que con la reproducción de saberes cerrados.

Por último, la noción de otredad en Jean-Luc Nancy (2006) permite profundizar en una dimensión que durante la pandemia quedó especialmente tensionada: el encuentro con otros. La educación supone, en algún punto, la disposición a alojar lo distinto, a dejarse afectar por el pensamiento del otro y a salir de las propias certezas. La escuela es, en este sentido, uno de los espacios privilegiados donde esa experiencia puede tener lugar.

En conjunto, estos aportes permiten pensar la escuela como institución de mediación, confianza, autonomía y encuentro con la alteridad. A partir de estos aportes, entiendo la escuela como dispositivo de mediación institucional entre filiación y socialización.

Metodología

El presente trabajo se inscribe en la modalidad de artículo de reflexión con base en la experiencia profesional, orientado a la comprensión de las transformaciones producidas en los vínculos educativos durante el período de aislamiento social por COVID-19. No se trata de una investigación empírica de alcance estadístico ni de un estudio de casos en sentido estricto, sino de una

elaboración analítica que recupera escenas significativas surgidas en la práctica psicopedagógica desarrollada entre los años 2020 y 2021.

Los materiales que nutren el análisis provienen de intervenciones realizadas en contextos de acompañamiento clínico, orientación a familias, intercambios con docentes y seguimiento de niños, niñas y adolescentes escolarizados en niveles inicial, primario y secundario. A partir de esas experiencias se seleccionaron diversas viñetas construidas retrospectivamente, entendidas como narraciones breves que condensan situaciones recurrentes o especialmente reveladoras para el problema abordado.

La elección de dichas escenas respondió a tres criterios principales: a) su recurrencia en distintos espacios de consulta e intervención durante el período analizado; b) su pertinencia para pensar las relaciones entre familia, escuela y subjetividad en contexto de virtualidad forzada; y c) su potencial heurístico para iluminar tensiones institucionales vinculadas con la autoridad pedagógica, la confianza, la autonomía y las posibilidades de simbolización.

El tratamiento del material se realizó mediante una estrategia interpretativa de carácter temático-conceptual. Las escenas no fueron utilizadas como evidencia representativa de una población, sino como disparadores analíticos puestos en diálogo con aportes teóricos del campo educativo, filosófico y psicopedagógico. En este sentido, el propósito del trabajo no consiste en generalizar resultados, sino en producir categorías de lectura que permitan comprender dimensiones relevantes de la experiencia escolar en un contexto excepcional.

Con el fin de preservar la confidencialidad de las personas involucradas, los nombres propios, datos identificatorios y circunstancias particulares fueron modificados u omitidos. Los casos presentados, por tanto, deben leerse como construcciones analíticas elaboradas a partir de experiencias reales, orientadas a resguardar la identidad de sus protagonistas sin perder densidad interpretativa.

Análisis

La intensificación de la intervención familiar y la dificultad para separarse

Durante el período de aislamiento, una de las situaciones que se presentó con mayor recurrencia en la práctica psicopedagógica fue la participación directa de madres y padres en la realización de las tareas escolares de sus hijos. Lejos de tratarse de un fenómeno aislado, esta intervención sistemática puso en evidencia dificultades para sostener la diferenciación entre los espacios y funciones de la familia y la escuela.

En distintas consultas aparecían escenas en las que los adultos dictaban respuestas, corregían actividades en tiempo real durante las videollamadas o resolvían consignas completas antes de que el niño pudiera intentarlo por sí mismo. En particular, en los primeros años de escolaridad, cuando los niños se encuentran en pleno proceso de adquisición de la lectoescritura, estas prácticas tendieron a obturar instancias fundamentales del aprendizaje. La realización de las tareas por parte de los adultos no solo desplazaba al niño de su lugar como sujeto de aprendizaje, sino que también interfería en un proceso clave: la posibilidad de comenzar a separarse simbólicamente del núcleo familiar.

Tal como se desprende de los desarrollos de Frigerio (2004, en Birgin et al.), el ingreso a la escuela supone la apertura a un espacio que introduce otras reglas, otros tiempos y otros modos de relación. En este sentido, la institución escolar no solo transmite contenidos, sino que habilita un pasaje: el tránsito desde lo familiar hacia lo social. Cuando ese pasaje se ve interrumpido, el riesgo es que el sujeto quede capturado en lógicas endogámicas que limitan la construcción de autonomía.

La intensificación de la intervención familiar observada durante la virtualidad puede leerse, entonces, como un indicador de la dificultad para sostener ese corte. La casa, convertida en espacio escolar, diluyó los límites entre ambos ámbitos, lo que favorece una reabsorción del proceso educativo en el interior de la

familia. De este modo, aquello que en condiciones habituales funciona como mediación, la escuela, perdió parte de su capacidad para operar como instancia de separación.

Asimismo, esta dinámica también afectó el vínculo pedagógico. En la medida en que el niño no podía asumir un lugar activo en su aprendizaje, la relación con el docente quedaba mediada o directamente reemplazada por la intervención adulta. Esto incidía en la construcción de la confianza, entendida, siguiendo a Cornú (1999), como una condición fundamental para aprender. Sin la posibilidad de arriesgarse, equivocarse y sostener un vínculo directo con quien enseña, el proceso educativo pierde una de sus dimensiones centrales.

En este marco, la pregunta por la autonomía se vuelve ineludible. Si aprender implica, en algún punto, separarse de aquello que ya se conoce y de quienes lo sostienen, la imposibilidad de ese movimiento deja al sujeto en una posición de dependencia que obstaculiza su desarrollo. La pandemia, en este sentido, no solo visibilizó estas tensiones, sino que las intensificó, poniendo en evidencia la fragilidad de los límites entre familia y escuela cuando la mediación institucional se debilita.

La disputa por el saber: cuando la familia reemplaza a la escuela

Durante el período de aislamiento, otra de las situaciones recurrentes en la práctica psicopedagógica estuvo vinculada a la intervención de las familias en la definición de los contenidos escolares. Expresiones como “esto no le sirve”, “yo prefiero que aprenda otra cosa” o “esto no vale la pena” comenzaron a aparecer con frecuencia, poniendo en evidencia un desplazamiento significativo en la relación entre familia y escuela.

En distintos intercambios con familias emergían escenas especialmente elocuentes: mientras docentes proponían actividades orientadas a sostener el vínculo grupal, la expresión escrita o la elaboración de la experiencia vivida,

algunos adultos respondían con frases como “mejor que practique cuentas”, “eso no le va a servir”, “quiero que avance con contenidos de segundo grado” o “para esto se lo enseño yo en casa”. En otros casos, se pedía dejar de lado propuestas de lectura, conversación o producción personal para concentrarse exclusivamente en ejercicios considerados útiles. No se trataba solamente de desacuerdos sobre una tarea puntual, sino de una disputa por el criterio mismo desde el cual definir qué merece ser enseñado.

Este fenómeno no se limita a una diferencia de criterios sobre qué enseñar, sino que da cuenta de una transformación más profunda: el cuestionamiento del lugar de la escuela como instancia legítima para organizar la transmisión del saber. En la medida en que los padres asumen la decisión sobre qué contenidos son relevantes, la enseñanza queda reducida a una lógica instrumental, centrada en la utilidad inmediata y desvinculada de la función formativa más amplia que caracteriza a la institución escolar.

En este punto, la perspectiva de Rancière (2003) permite introducir un matiz importante. Si bien el autor cuestiona la centralidad del saber del docente como fundamento de la enseñanza, su propuesta no implica la desaparición del lugar del maestro, sino una reconfiguración de su función. Enseñar no es imponer contenidos, pero tampoco es ceder completamente la conducción del proceso educativo. La enseñanza, en este sentido, supone una confianza en la capacidad del otro, pero también la existencia de un marco que habilite esa experiencia.

Sin embargo, lo que se observa en las situaciones analizadas no es una emancipación del estudiante, sino más bien una sustitución del lugar docente por la lógica familiar. La figura del maestro queda desplazada, no en favor de la autonomía del estudiante, sino en favor de la intervención directa de los padres. Esto produce un doble efecto: por un lado, se debilita la autoridad pedagógica; por otro, se refuerza la dependencia del sujeto respecto de su entorno inmediato.

Desde esta perspectiva, la virtualidad no solo modificó las condiciones materiales de la enseñanza, sino que alteró el equilibrio entre las instituciones que intervienen en la formación. La escuela, al ingresar en el espacio doméstico, perdió

parte de su autonomía como institución diferenciada, lo que la dejó expuesta a las lógicas y demandas familiares. Este desplazamiento pone en cuestión su capacidad para operar como mediadora entre el sujeto y el saber, y, en consecuencia, como espacio que habilita el encuentro con otros modos de pensar.

En este escenario, la pregunta por la función de la escuela se vuelve central. Si el saber queda subordinado a la lógica familiar, ¿qué lugar queda para la institución como productora de lo común? La pandemia, en este sentido, no solo evidenció tensiones preexistentes, sino que profundizó un proceso en el que la escuela corre el riesgo de ser reducida a un servicio más, evaluado en términos de satisfacción inmediata y no en función de su potencia formativa.

Fragilidad institucional y desdibujamiento del rol docente

Durante el período de aislamiento, las condiciones en las que los docentes desarrollaron su tarea se vieron profundamente alteradas. La virtualización forzada no solo implicó un cambio en las herramientas y formatos de enseñanza, sino que también expuso una fragilidad en el encuadre institucional que sostiene el trabajo pedagógico.

Una escena resulta particularmente significativa: una docente de nivel inicial, luego de una reunión virtual con familias, finalizó en llanto frente a las exigencias y cuestionamientos recibidos. Durante el encuentro, algunos padres reclamaban una mayor cantidad de horas de videollamada en función del valor de la cuota escolar, mientras otros expresaban que no podían acompañar nuevas conexiones por sus propias obligaciones laborales. Entre pedidos de mayor exigencia, reclamos por tareas insuficientes y demandas contradictorias entre sí, la docente quedó situada como única responsable de resolver tensiones que excedían ampliamente su función pedagógica. Sin orientaciones institucionales claras ni una conducción visible que ordenara la escena, terminaba respondiendo sola ante conflictos colectivos.

Más allá de lo anecdótico, esta situación permite leer un proceso de desdibujamiento del lugar docente. Cuando las reglas que organizan la tarea pedagógica dejan de estar sostenidas por la institución, el docente queda expuesto a una multiplicidad de demandas que exceden su función. La enseñanza deja de estar mediada por un encuadre colectivo y pasa a depender, en gran medida, de negociaciones individuales con las familias.

En términos institucionales, esto puede pensarse como un debilitamiento de las condiciones que hacen posible la tarea educativa. Tal como señalan los desarrollos de Frigerio (2004, en Birgin et al.), las instituciones no solo organizan prácticas, sino que también producen marcos simbólicos que delimitan roles, responsabilidades y expectativas. Cuando estos marcos se erosionan, no solo se ve afectado el funcionamiento organizativo, sino también el sentido mismo de la práctica.

En este escenario, el docente se encuentra en una posición de vulnerabilidad. La exigencia de responder a demandas heterogéneas, muchas veces contradictorias, se combina con la necesidad de sostener el vínculo pedagógico en condiciones adversas. A ello se sumaban mensajes fuera de horario, pedidos personalizados por canales informales y expectativas de disponibilidad permanente. La escena de la docente que llora no remite únicamente a una situación individual, sino que condensa una experiencia más amplia: la dificultad de sostener la tarea cuando las condiciones institucionales que la enmarcan se vuelven inestables.

Asimismo, este corrimiento del rol docente se articula con las transformaciones en la relación con las familias. Cuando la escuela pierde su lugar como instancia reguladora, las expectativas sobre el docente tienden a desplazarse hacia una lógica de servicio, en la que su tarea es evaluada en función de la satisfacción de demandas particulares. Esto no solo tensiona el ejercicio profesional, sino que también afecta la posibilidad de sostener una propuesta educativa orientada a lo común.

Desde esta perspectiva, la pandemia no solo puso en evidencia la importancia de la escuela como institución, sino también la fragilidad de sus

condiciones de existencia cuando se ve privada de su encuadre habitual. La virtualidad, al trasladar la escena educativa al espacio doméstico, dejó al descubierto la necesidad de contar con marcos institucionales sólidos que sostengan la tarea docente y permitan delimitar su función.

Subjetividad infantil y posibilidad de simbolización

En contraste con las tensiones observadas en los vínculos entre familia y escuela, algunas situaciones permiten advertir también la capacidad de los niños/as y adolescentes para elaborar simbólicamente la experiencia atravesada durante la pandemia. En este sentido, el caso de Ana, una estudiante de 12 años que cursaba el último año de la escuela primaria, resulta especialmente significativo.

En el marco de los encuentros virtuales, Ana realizó un dibujo en el que representaba su experiencia de aprendizaje durante el aislamiento. En la imagen se observa en el centro de la escena, en la que participa de una videollamada con profesionales que la acompañaban; hacia un lado ubicó la escuela y, hacia el otro, al coronavirus. La distribución espacial de los elementos no solo organizaba los acontecimientos externos, sino que permitía situarse a sí misma entre dos fuerzas que marcaban su cotidianidad: la continuidad escolar y la amenaza sanitaria. Esta producción permite leer no solo una representación de la situación vivida, sino también un intento de organizar y dar sentido a una experiencia atravesada por la incertidumbre. En esta línea, Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) sostienen que la pandemia no constituyó únicamente una interrupción de la escolaridad, sino también una experiencia que exigió a niños, jóvenes y adultos construir nuevos sentidos frente a una realidad profundamente alterada. Desde esta perspectiva, la producción de Ana puede leerse como un intento de elaboración subjetiva de aquello que estaba aconteciendo

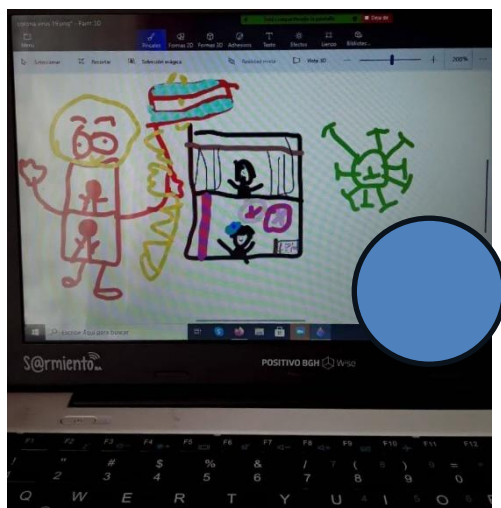


Figura 1. Representación gráfica de la experiencia de aprendizaje en contexto de virtualidad (elaboración propia a partir del caso de Ana).

Más allá de su valor expresivo, el dibujo puede pensarse como una forma de simbolización. La posibilidad de poner en imágenes aquello que se está viviendo habilita un trabajo subjetivo que excede la mera adaptación a las condiciones externas. En este caso, la escena construida por Ana da cuenta de una capacidad para diferenciar espacios, identificar tensiones y ubicarse a sí misma en relación con ellas.

Desde esta perspectiva, la escuela -aun en condiciones de virtualidad- podía seguir operando como un espacio que habilitara procesos de elaboración. Sin embargo, esto no ocurría de manera automática. Tal como se desprende de los desarrollos de Cornú (1999), la construcción de confianza resulta fundamental para que el sujeto pueda desplegarse en el aprendizaje. La posibilidad de simbolizar lo vivido se sostiene, en gran medida, en la existencia de un vínculo que habilite esa expresión.

En distintos encuentros, Ana manifestaba angustia cuando la videollamada se interrumpía. Si la conexión se cortaba de manera repentina, lloraba y preguntaba

si había “roto algo”, atribuyéndose la falla técnica como responsabilidad personal. Estas reacciones aparecían con mayor intensidad cuando la interrupción ocurría en momentos de intercambio significativo o cuando no lograba reconectarse de inmediato. La escena permite advertir cómo contingencias tecnológicas podían ser vividas como fallas subjetivas. En un contexto de incertidumbre generalizada, la conexión virtual no remitía solo a un dispositivo, sino también a una vía de continuidad vincular y sostén emocional.

En este sentido, el caso de Ana permite introducir un matiz en el análisis. Si bien la pandemia tensionó fuertemente la función de la escuela como espacio de mediación, también puso en evidencia que, aun en condiciones adversas, podían sostenerse ciertos procesos subjetivos cuando existían condiciones mínimas de acompañamiento. La presencia de otros -docentes, profesionales, pares- seguía siendo clave para que el sujeto pudiera elaborar lo que le acontecía.

No obstante, estas posibilidades no se distribuyen de manera homogénea. La capacidad de simbolización no depende únicamente de las condiciones individuales, sino también de las mediaciones institucionales que la habilitan o la obstaculizan. En contextos donde la escuela pierde fuerza como espacio diferenciado, estas mediaciones tienden a debilitarse, lo que afecta las posibilidades de elaboración subjetiva.

De este modo, el caso analizado no solo muestra una experiencia singular, sino que permite pensar en las condiciones necesarias para que la escuela continúe operando como un espacio de producción de subjetividad. La pandemia, en este sentido, no anuló estas posibilidades, pero sí puso en evidencia su fragilidad cuando el entramado institucional se ve afectado.

Discusión

El análisis de las situaciones presentadas permite identificar una serie de transformaciones que exceden lo meramente organizativo y remiten a la función

misma de la escuela como institución. En conjunto, las escenas analizadas dan cuenta de un proceso de reconfiguración del lazo pedagógico en el que se debilitan las mediaciones que históricamente han permitido a la escuela operar como espacio de apertura hacia lo social.

En primer lugar, la intensificación de la intervención familiar y la injerencia directa de las familias en los procesos de aprendizaje ponen en evidencia una tendencia a la reabsorción de la escolaridad en el ámbito doméstico. Cuando la casa se convierte en el principal escenario educativo, los límites entre familia y escuela se vuelven difusos, dificulta la posibilidad de sostener la separación simbólica que habilita la construcción de autonomía. En este sentido, la noción de endogamia resulta pertinente para pensar estas dinámicas, no como una valoración negativa de las familias, sino como el cierre de las trayectorias subjetivas sobre circuitos exclusivamente domésticos y con escasa apertura a otras mediaciones sociales. Lejos de promover un pasaje hacia lo común, el proceso educativo corre así el riesgo de quedar capturado en lógicas familiares. Ahora bien, no todas las experiencias familiares durante la pandemia respondieron a estas dinámicas. En numerosos casos, la mayor participación de los adultos constituyó un sostén valioso para la continuidad de las trayectorias educativas. Sin embargo, las escenas analizadas permiten reconocer tendencias que tensionaron la función mediadora de la escuela.

En segundo lugar, el cuestionamiento del saber docente y la disputa por la definición de los contenidos reflejan un desplazamiento en la autoridad pedagógica. La enseñanza, en estos casos, tiende a ser reducida a una lógica de utilidad inmediata, donde el valor del conocimiento se mide en función de su aplicabilidad o de las expectativas familiares. Este proceso no solo afecta el lugar del docente, sino que también limita la posibilidad de que la escuela opere como instancia de transmisión cultural más amplia. Si bien en algunos hogares la mayor participación familiar pudo constituir un apoyo valioso, los materiales analizados muestran que, cuando dicha intervención sustituye la mediación escolar, se intensifican dinámicas de dependencia y conflicto.

Asimismo, las condiciones en las que los docentes desarrollaron su tarea durante la pandemia evidencian un debilitamiento del encuadre institucional. La falta de marcos claros que delimiten roles y responsabilidades expuso a los docentes a demandas heterogéneas y muchas veces contradictorias, ya que dificulta el sostenimiento de la tarea pedagógica. La institución, en este contexto, perdió parte de su capacidad de regular y organizar las prácticas, afectando tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden.

Sin embargo, el análisis también permite advertir que, aun en este escenario, persistieron posibilidades de elaboración subjetiva. El caso de Ana muestra que, cuando existen condiciones mínimas de acompañamiento y vínculo, los sujetos pueden encontrar modos de simbolizar la experiencia atravesada. Esto introduce un matiz importante: la escuela no desaparece como espacio de producción de subjetividad, pero su potencia depende de las condiciones en las que puede sostenerse.

En conjunto, estos elementos permiten sostener que la pandemia no solo alteró las condiciones materiales de la escolaridad, sino que puso en crisis la función de la escuela como dispositivo de mediación entre lo familiar y lo social. Cuando esta mediación se debilita, se ve afectada la posibilidad de que la educación opere como instancia de apertura a la otredad y de construcción de trayectorias que no queden determinadas por los condicionamientos de origen.

Algunas tensiones observadas durante la pandemia no se agotaron con el retorno a la presencialidad. Debates recientes en torno al uso de tecnologías digitales, los conflictos por el uso de teléfonos móviles en las aulas, las dificultades para sostener la asistencia escolar y la creciente demanda de respuestas institucionales inmediatas permiten advertir que la cuestión de los límites, la autoridad pedagógica y las mediaciones escolares continúa abierta. Más que problemas aislados, estas discusiones expresan transformaciones culturales más amplias que interpelan el lugar contemporáneo de la escuela.

Como advierte Tenti Fanfani (2022), sin una revisión de los problemas estructurales previos existe el riesgo de reconstruir el viejo orden prepandemia. En

este sentido, el retorno a la presencialidad no resuelve por sí mismo las tensiones relativas a la autoridad pedagógica, las mediaciones institucionales y las formas contemporáneas de convivencia escolar, sino que reactualiza la necesidad de repensar qué condiciones institucionales requiere hoy la escuela para sostener su función pública y formativa.

Conclusión

El recorrido realizado permite afirmar que la pandemia no solo alteró las condiciones de la escolaridad, sino que puso en tensión dimensiones centrales de la experiencia educativa. Las transformaciones observadas en los vínculos entre familia y escuela, en el lugar del docente y en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes dan cuenta de una crisis en la función mediadora de la institución escolar.

En particular, el análisis permite sostener que la virtualización de la enseñanza favoreció, en muchos casos, una reabsorción de lo educativo en el ámbito familiar, lo que dificulta la posibilidad de que la escuela opere como espacio de separación simbólica y de apertura a la otredad. Este desplazamiento no solo afecta la construcción de autonomía en los sujetos en formación, sino que también tensiona el lugar de la escuela como instancia de transmisión cultural y producción de lo común.

Al mismo tiempo, las situaciones analizadas evidencian la fragilidad de las condiciones institucionales que sostienen la tarea docente. Cuando los marcos que delimitan roles y responsabilidades se debilitan, el trabajo pedagógico queda expuesto a demandas que exceden su función, afectando tanto su ejercicio como su sentido.

No obstante, el análisis también permite advertir que, aun en contextos adversos, la escuela conserva una potencia específica como espacio de producción de subjetividad. Allí donde es posible sostener vínculos de confianza y generar

condiciones de encuentro, los sujetos encuentran modos de elaborar lo vivido y de construir sentidos que trascienden la inmediatez de la experiencia.

En este sentido, el desafío que se abre no se limita a restituir las condiciones previas a la pandemia, sino a reponer y fortalecer la función de la escuela como institución capaz de interrumpir lógicas de reproducción endogámica y habilitar la construcción de trayectorias singulares. Pensar la educación en el escenario actual implica, entonces, no solo atender a sus transformaciones recientes, sino también sostener aquello que la vuelve insustituible: su capacidad de alojar al otro y de abrir posibilidades más allá de lo dado.

Lejos de tratarse de un debate cerrado, muchas de estas tensiones continúan presentes en la escuela contemporánea y exigen seguir pensando cuáles son las mediaciones que una sociedad decide sostener para educar a las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

- Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S., & Tiramonti, G. (2004). *Contra lo inexorable*. Libros del Zorzal.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, & M. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19–26). Novedades Educativas.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Kaplan, C. (2020). *La afectividad en la escuela*. Miño y Dávila.
- Nancy, J.-L. (2006). *El intruso*. Amorrortu.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Tenti Fanfani, E. (2022). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. *Polifonías Revista de Educación*, 7(21), 100–119.

