

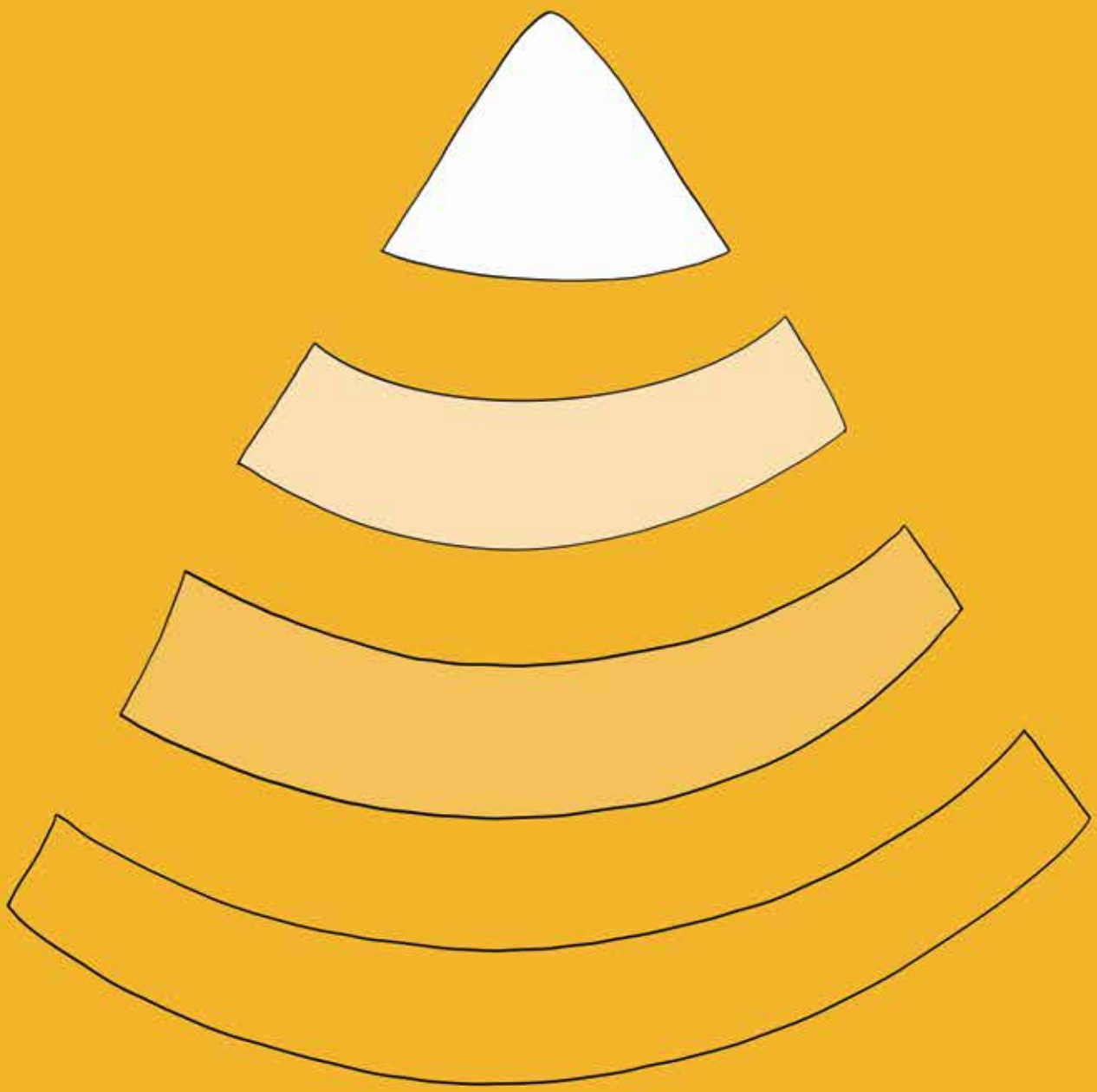
# Los efectos del **confinamiento** en la **educación escolar**

La pandemia de COVID-19 generó condiciones inéditas para la escolarización y puso a prueba saberes y convicciones sobre la enseñanza y los aprendizajes. En el actual contexto, cabe analizar el desarrollo de los diferentes tipos de respuestas originadas desde las autoridades, los docentes, los estudiantes y las familias, además de alertar sobre la profundización de las desigualdades existentes y la fragmentación del sistema educativo.

## **La escuela más allá de la educación presencial**

**S**in duda, una de las consecuencias más impactantes de la pandemia de COVID-19 ha sido el cierre de los recintos escolares, una medida que afectó a más de mil millones de estudiantes en todo el mundo y que, por su extensión y alcance, no conocía precedentes. Esta situación creó condiciones inéditas para la escolarización y puso a prueba saberes y convicciones sobre la enseñanza y los aprendizajes. En este artículo, propongo reflexionar sobre estos contextos inéditos y las lecciones que se han ido aprendiendo en torno a la experiencia escolar en la pandemia.

En un inicio se postuló que el cierre de los edificios escolares permitiría llevar a cabo un gigantesco experimento acerca de las ventajas y desventajas de la educación virtual (Zimmerman, 2020), pero lo que está sucediendo en esta larga pandemia revela una multiplicidad de escenarios y configuraciones tecnológicas desiguales y heterogéneas. Para analizarlas, puede tomarse, por ejemplo, la decisión de cerrar o reabrir los establecimientos escolares. Mientras que en buena parte del continente europeo la escolaridad presencial se retomó, con adaptaciones e interrupciones, en la segunda mitad de 2020, en las Américas (incluyendo Estados Unidos de América) la vuelta a las escuelas ha sufrido más avatares, no solamente por la virulencia de la pandemia, sino también por otras situaciones que se deben considerar: prioridades y negociaciones político-educativas, resistencias docentes y de las familias, precariedad de la infraestructura, falta de recursos para programas complementarios debido a la crisis económica, entre otras.



En el caso de México, solamente algunas entidades e instituciones pudieron retornar a los edificios durante 2021, y al momento de escribir estas líneas (agosto) el recrudecimiento de la pandemia por la variante delta pone en vilo la decisión oficial del reinicio del ciclo escolar 2021-2022 en forma presencial. Quien dude de la complejidad de los escenarios puede consultar el informe 2018 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), el cual muestra que solamente 53% de las escuelas públicas cuentan con suministro de agua a través de la red pública y 61% tienen acceso a electricidad (Coneval, 2018); o bien el *Panorama de la Educación 2020* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 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, en comparación con 15 y 13, que son los promedios respectivos de la OCDE). Estas cifras dejan en claro que las escuelas públicas

mexicanas, que atienden a 90% de la matrícula escolar, tienen un gran rezago infraestructural para hacer frente a las demandas de mayor higiene, ventilación y distancia física que plantea la etapa actual de la pandemia, y que las prioridades y las reticencias no se resuelven solamente con buena voluntad.

Si bien la pandemia no ha sido un gran experimento sobre las ventajas de la educación virtual, hay que destacar que sí ha permitido cuestionar algunos supuestos fundantes de la escolaridad. Durante este tiempo los actores educativos tuvieron que plantearse preguntas profundas sobre la escuela. ¿Qué es lo realmente central en la acción escolar? ¿Puede prescindir la escolarización de la copresencia dentro de los muros del edificio? ¿Qué producen las interacciones sincrónicas en las aulas? ¿Qué contenidos curriculares son relevantes para este contexto? ¿Puede haber educación sin evaluación? ¿Pueden las familias reemplazar o complementar a los docentes? Muchas de estas preguntas no tienen respuestas sencillas y seguramente seguirán ocupándonos en los próximos años, ojalá que con menos urgencia y dramatismo que en estos días.



■ **La escuela por otros medios y la desigual infraestructura tecnológica**

Lo cierto es que 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 autoridades educativas diseñaron un conjunto de estrategias para la continuidad de los aprendizajes, entre las cuales se destacaron las plataformas digitales, la radio y la televisión, así como los materiales impresos para la educación a distancia (Rivoir y Morales, 2021). En México, y debido a las desigualdades en el acceso a las tecnologías digitales, una de las apuestas principales desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue el programa de televisión educativa *Aprende en Casa*, que ofreció 75 programas semanales para cubrir los contenidos de todos los niveles obligatorios (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato).

Sin embargo, una encuesta del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) realizada entre no-

viembre y diciembre de 2020 mostró que sólo 6.7% de los estudiantes de primaria y 1.8% de secundaria usaron la televisión como medio predominante, lo que habla de su declive en la ecología de los 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); el celular podía combinarse con la televisión, pero la interacción con sus escuelas se daba por los artefactos portátiles. Otro dato llamativo que ofreció esta encuesta es la propiedad y uso exclusivo de estos aparatos: 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 67.7% de estudiantes dijeron tener uso exclusivo del artefacto.

Es indudable que las posibilidades de conexión y de trabajo escolar a distancia se vieron seriamente condicionadas por las desigualdades existentes de acceso y de uso de los dispositivos. La gran dependencia de los celulares tuvo consecuencias pedagógico-didácticas, ya que aun cuando son eficientes para la comunicación rápida y compartir contenidos, ofrecieron menos posibilidades que las computadoras para la producción y el manejo autónomo de textos, o bien para el trabajo académico más complejo, lo que se notó especialmente en los niveles secundario y medio superior, los más afectados por la desvinculación de sus estudiantes. Pero también tuvo efectos político-normativos, al descentralizar los contenidos y ritmos de la enseñanza de una manera que cuestionó la intención reguladora de las autoridades educativas; el trabajo por medio del celular fue más proclive a adaptaciones y negociaciones locales entre docentes, familias y alumnos que a una coordinación integrada desde el Estado.

Hay quienes celebran esta situación como el fin del control “desde arriba” y el comienzo de una etapa de mayor autonomía y creatividad, pero también cabe alertar sobre la profundización de las desigualdades existentes y la fragmentación del sistema educativo, dado que cada docente y cada familia pueden no tener los suficientes recursos para ir más allá de




Foto: <https://commons.wikimedia.org/>

sus condiciones, intereses o posibilidades actuales. Por otra parte, habría que estar atentos a las consecuencias de la fragmentación y privatización de la cultura común; si bien ésta debería ser mucho más plural, democrática e inclusiva, en su reemplazo no emergen las culturas o formas de saber marginadas o excluidas, sino el arrollador poder de los algoritmos de las redes sociales manejadas por grandes corporaciones, que entronizan el poder de seducción y el gusto o interés de las mayorías.

### **La dimensión técnica de las pedagogías:**

#### **la lección de la historia**

 El protagonismo de los celulares y, en menor medida, de la televisión deja en evidencia, quizá como nunca antes, que la materialidad y las tecnologías disponibles importan en la enseñanza y los aprendizajes, y que las pedagogías se apoyan en soportes

técnicos que no determinan pero sí condicionan lo que se puede hacer con ellos.

Es importante considerar que esta imbricación entre pedagogías y tecnologías, que algunos llaman “tecnopedagogías” (Perrotta y cols., 2021), no comienza con la pandemia ni con los artefactos digitales. Puede verse este vínculo estrecho en dos formas pedagógicas conocidas por todos quienes asistimos a la escuela: la lección y el ejercicio. Según Jean Hébrard, historiador francés de las prácticas de lectura y escritura, y también inspector nacional de enseñanza, la lección surgida en los colegios de los siglos XVI y XVII asumía inicialmente una forma oral, a cargo del maestro, y los alumnos tomaban apuntes en tablillas o en papel (Hébrard, 1995). Esto se apoyaba en una concepción “transmisiva” de la enseñanza, con el foco puesto en el dominio o apropiación por parte de los estudiantes de contenidos dados por los docentes. El ejercicio era el tiempo de estudio individual, solía ser escrito, y pocas veces era corregido por los profesores.

El gran cambio de esta situación tuvo lugar en el siglo XVIII, cuando se inventó el pizarrón, que permitió plantear ejercicios al conjunto de la clase y confrontar y revisar los saberes alcanzados. Los cambios tecnológicos y pedagógicos confluyeron con los objetivos de secularizar y democratizar la escuela, y la dupla lección-ejercicio empezó a consolidarse también en la escuela primaria. Otro momento importante fue el abaratamiento del papel, la tinta y el lápiz, a mediados del siglo XIX, que popularizó los cuadernos de ejercicio individuales. Ya en el siglo XX, el ejercicio en el cuaderno autorizó la posibilidad de que los alumnos mostrasen sus dudas y errores; fue el soporte adecuado para una pedagogía en la que importaba más el proceso que el resultado, y en la que la acción docente se preocupaba por orientar y corregir los aprendizajes, antes que por transmitir un conocimiento acabado. Trayendo estas reflexiones al presente, Hébrard es ambivalente respecto a lo que los dispositivos digitales permiten organizar como formas pedagógicas: sugiere que serán más útiles en la enseñanza secundaria y superior, donde importan más las formas de conocimiento terminado, que en las escuelas primarias, donde la pedagogía deman-

da que se muestren los procesos y resultados intermedios y los modos de hacer.

Puede seguirse esta línea argumental para analizar algunos desarrollos recientes. Las formas “colaborativas” de producción de conocimiento, tan en boga como solución a la falta de interés y participación estudiantiles, privilegian el texto o video concluido en tiempo y forma, y no siempre permiten desplegar los procesos de trabajo de manera clara. Por su parte, las plataformas digitales automatizadas, que estarían en mejores condiciones de registrar o medir el tiempo destinado a una tarea y las decisiones parciales en el proceso, sin embargo, suelen basarse en pedagogías que priorizan el conocimiento “correcto”, incluso por adivinanza o azar, por sobre el trabajo con los errores, soluciones parciales o alternativas encontradas por los estudiantes (Perrotta y cols., 2021). Paradójicamente, entonces, muchas de las nuevas plataformas están más cerca del modelo transmisivo de la lección y del ideal de dominio de un conjunto de saberes predeterminado que de las pedagogías de la autonomía del siglo XX basadas en la dupla lección-ejercicio.

### La disparidad de las tecnopedagogías de la pandemia

¿Qué sucedió con estas formas de enseñanza en la pandemia, en un contexto tecnológico distinto y heterogéneo? ¿Emergieron formas pedagógicas nuevas? Aún es pronto para afirmarlo, pero lo que aparece es una marcada disparidad entre los soportes que se usan en las escuelas públicas y las privadas: grupos de WhatsApp en las primeras y encuentros por Zoom, Meet o Jitsi en las segundas.

En las escuelas públicas, el acceso limitado a datos llevó a priorizar la aplicación WhatsApp como vía privilegiada de comunicación, que se centró la mayor parte de las veces en el intercambio de tareas. La velocidad e inmediatez de esta plataforma y la posibilidad de compartir audios, textos e imágenes (por lo general, fotos de tareas impresas o de libros de ejercicios) fueron útiles para sostener el contacto y las redes afectivas en el marco del confinamiento. Sin embargo, los intercambios en los *chats* suelen



ser conversaciones libres, desordenadas, sin claro inicio ni cierre, y por eso no ayudaron a consolidar aprendizajes que requieren de mayor duración y continuidad para volver a revisar, profundizar o dialogar sobre lo aprendido (Baquero, 2020), en especial con los alumnos que más hubieran necesitado ese tipo de trabajo didáctico por la falta de apoyo pedagógico en sus familias.

En cambio, plataformas de encuentro sincrónico como Zoom y Meet resultaron mejores para ordenar las interacciones colectivas, organizar grupos pequeños, compartir contenidos en la misma pantalla, dirigir la atención hacia un mismo texto y así sostener una conversación común. En contrapartida, al requerir banda ancha y pantallas más grandes que el celular para aprovechar sus posibilidades, no resultaron accesibles para la mayoría de los profesores y estudiantes. Por otro lado, también hay que señalar que este tipo de plataformas son más invasivas del espacio personal, más demandantes en términos de desempeño individual, y mucho más datificadas que otras alternativas (Lotvink, 2020). En este contexto, puede interpretarse que las cámaras apagadas de una gran cantidad de estudiantes de nivel medio y superior son un gesto tanto de apatía como de rebeldía frente a una tecnología que requiere una atención total, que comercializa todas las interacciones y que borra las fronteras entre la vida personal y el trabajo académico.

### ■ La tarea, ¿evidencia de qué aprendizajes?

■ Dado que las tecnopedagogías de WhatsApp se centraron sobre todo en el intercambio de tareas, vale la pena detenerse, aunque sea brevemente, en la tarea como una forma pedagógica. Su predominio en la pandemia supone un desplazamiento de la dupla lección-ejercicio analizada por Hébrard hacia el segundo polo, el del ejercicio suelto. Hay una convicción muy extendida, no solamente en México, de que un buen maestro es el que deja mucha tarea (Rayou, 2010), pero en la pandemia ésta parece haberse convertido en una actividad que tiene como propósito central, además de ocupar el tiempo de los estudiantes, verificar un aprendizaje cuyas condicio-



nes de enseñanza ya no se pueden garantizar porque están dispersas en múltiples espacios y canales.


En el caso mexicano, la centralidad de la tarea como forma pedagógica se alinea con la demanda normativa-burocrática de que los docentes reúnan “evidencias” de los aprendizajes de sus alumnos como muestra de su propio trabajo de enseñanza, algo que se instaló en los tiempos de la evaluación docente del sexenio anterior. Estas evidencias suelen consistir en fotografías de las tareas que, multiplicadas por grandes números de estudiantes y actividades, constituyen un archivo burocrático hipertrofiado y sin destinatario claro. Al mismo tiempo, no se analiza ni cuestiona cuál es la relación de dicha evidencia (por ejemplo, una foto de un ejercicio) con los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que tienen muchas dimensiones no visibles ni mostrables. Pareciera que, tanto para los alumnos en relación con los docentes como para los docentes en relación con las autoridades, lo importante es mandar la tarea y cumplir con enviar la foto, sin que esos registros se inscriban en procesos de trabajo pedagógico que impliquen una devolución o retroalimentación sobre qué se hizo y qué se puede hacer mejor. Más aún, la llamada evidencia se convierte en una moneda de cambio en la relación entre docentes y alumnos o familias; es común escuchar a los primeros quejarse con y de los padres porque no enviaron evidencias, y a los padres



quejarse de los maestros porque son unos “flojos” que lo único que quieren es justificar su trabajo.

Así, lo que puede observarse hasta el momento es que, a diferencia de lo que organizaba el trabajo didáctico colectivo mediante pizarrones y cuadernos, la pedagogía de la tarea por WhatsApp tiende a promover un tipo de conocimiento “correcto” y “corregible” que los estudiantes deben, en su mayoría, procurarse de manera individual por las vías a su alcance. Esto parece tener dos efectos bastante inmediatos: la ampliación de las desigualdades existentes, ya que estas vías y recursos disponibles son muy dispares, y la reducción del conocimiento a los resultados correctos y visibles, que marginan la importancia de los procesos de aprendizaje y las múltiples formas de producción de conocimientos. Sobre todo, reducen los aprendizajes a una validación burocrática, y ponen el énfasis de la acción docente en reunir y acopiar registros más que en la preocupación por la variedad y significatividad de los aprendizajes que tuvieron lugar en la pandemia.

### **Las voces de los estudiantes**

 ¿Qué queda fuera en este sesgo burocrático-normativo de la tarea así concebida y ejecutada? En una investigación realizada en el primer semestre de 2021, solicitamos a grupos de estudiantes de nivel

secundario de seis entidades federativas que relataran cuáles fueron los aprendizajes que realizaron durante la pandemia.<sup>1</sup> Debido a la imposibilidad de contactarlos en sus territorios, la metodología contó con la ayuda de los profesores, quienes se comunicaron con sus alumnos de la manera habitual (impresos, reuniones sincrónicas o conversaciones por WhatsApp). 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 relevado muestra algunos hallazgos sugerentes y consistentes con lo ya señalado.

Buena parte de los adolescentes 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”. Esto contradice el supuesto de que todos los jóvenes, “nativos digitales”, saben, casi por ósmosis, usar los medios digitales, y evidencia que para quienes siguieron conectados la clase se desplazó en gran medida al espacio digital, con nuevos requisitos y también otras exclusiones.

En la investigación, varios entrevistados refirieron como aprendizaje principal el haber tenido que superar el estrés de las nuevas condiciones y desarrollar la paciencia, así como haber logrado más autonomía para resolver las tareas y realizar exploraciones y búsquedas de información. Esta dualidad puede observarse en la reflexión de una estudiante de 12 años de una telesecundaria de Tabasco, quien reafirma la centralidad de la tarea:

<sup>1</sup> Se trata de la investigación “Recepción, experiencias y prácticas de la estrategia Aprende en casa en la emergencia COVID-19. Un estudio desde la heterogeneidad”; la responsable es Rosa María Torres y el trabajo es realizado de manera conjunta por la Universidad Pedagógica Nacional, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México.



Cuando comenzó la pandemia fue muy difícil adaptarme, pues de un día a otro pasamos de ir a la escuela y convivir con amigos a hacer la tarea desde casa en el celular. Me costó trabajo adaptarme [...]. Fue un reto para mí, ya que cuando comenzamos a trabajar en línea me estresaba demasiado, lo cual me llevaba a llorar, [...] pues era un cambio ya no tener a la maestra que te explicara las tareas presencialmente, sino que ahora tú tenías que entender las explicaciones mediante audio o mensajes y hacerla, entender lo más posible que pudieras y terminarla. [...] sin embargo, ahora ya me adapté mejor, tengo mis propios horarios para terminar o concretar mis tareas; [...] así que ahora tengo el tiempo exacto para terminar toda mi tarea y enviarla.

En la gran mayoría de las respuestas, hay añoranza de la educación presencial. Otra estudiante 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 las promesas del carácter inmersivo de las tecnologías

digitales, 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.

### La vuelta a la escuela

Para cerrar estas reflexiones, quisiera referirme a otro segmento de las entrevistas con los adolescentes, con el objetivo de indagar sus propuestas para el regreso a clases presenciales. En primer lugar, surgieron las respuestas vinculadas con 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, los alumnos reconocen la importancia de contar con espacios institucionales cuidados, seguros y más amigables con sus necesidades y preocupaciones.

En relación con el orden pedagógico y disciplinario, varios jóvenes pidieron que no se exija el uso de uniforme, que se permita a los varones ir con pelo



largo, que los maestros sean comprensivos como en la virtualidad, que enseñen de manera más dinámica y que no dejen tanta tarea. Algunos estudiantes sugirieron que se dé más voz a los estudiantes en los asuntos escolares, “que los maestros sepan que no aprendimos lo necesario estos meses”, y que abran espacios para expresar las emociones. Hay en estas propuestas una conciencia en la libertad y la autonomía alcanzadas en la experiencia durante la pandemia que los jóvenes quieren sostener en la vuelta a la modalidad presencial, y que permite avizorar un ciclo de demandas de cambios importantes en las formas de trabajo escolares.

Por último, también fue frecuente la propuesta de tener más bailes, juegos y educación física, que revela otra valoración de la presencia y actividad de los cuerpos en la escuela. La experiencia de la educación en el confinamiento dejará huellas en todos, pero particularmente lo hará en las nuevas generaciones que han entrado a la escuela en un contexto de amenazas y dificultades inéditas. Habría que adherir el deseo de esta joven de 15 años, estudiante del Estado de México, que pide “que no haya miedo al juntarse con los demás [...] no quiero que exista el miedo a que ‘si me pego mucho, me contagiará’”.

¿Qué lugar le dará la escuela a estos aprendizajes y temores? ¿Cómo los integrará en la revisión de las formas pedagógicas que se instalaron en la pandemia? ¿Cómo se potenciará la autonomía lograda y se revertirán los procesos de exclusión y desconexión? Éste ha sido un tiempo intenso en enseñanzas y aprendizajes que han superado los límites de la escuela; le toca al sistema escolar procesarlos de la mejor manera posible para que lo que sedimento pueda incluirse en el trabajo de construcción de una cultura común que vincule a las distintas generaciones, que es, finalmente, su responsabilidad social más específica.

### Inés Dussel

Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.  
idussel@gmail.com

### Referencias específicas

- Baquero, R. (2020), “La torsión del espacio escolar”, en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, Unipe-Editorial Universitaria, pp. 231-241.
- Coneval (2018), *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación*, México, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: <[https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos\\_Sociales/Estudio\\_Diag\\_Edu\\_2018.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf)>, consultado el 3 de mayo de 2021.
- Hébrard, J. (1995), “La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation”, en A. Bentolila (ed.), *Savoirs et savoir-faire*, París, Éditions Nathan, pp. 155-162.
- Inegi (2021), *Encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf)>, consultado el 29 de agosto de 2021.
- Lotvink, G. (2020), “The anatomy of Zoom fatigue”, *Eurozine*. Disponible en: <<https://www.eurozine.com/the-anatomy-of-zoom-fatigue/>>, consultado el 10 de junio de 2021.
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, París, OECD Publishing. Disponible en: <<https://doi.org/10.1787/69096873-en>>, consultado el 29 de agosto de 2021.
- Perrotta, C., K. Gulson, B. Williamson y K. Witzemberger (2021), “Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom”, *Critical Studies in Education*, 62 (1): 97-113. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1855597>>, consultado el 29 de agosto de 2021.
- Rayou, P. (dir.) (2010), *Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Rivoir, A. y M. J. Morales (2021), *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*, Buenos Aires, IPE-Unesco.
- Zimmerman, J. (2020), “Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment”, *Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <<https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>>, consultado el 15 de agosto de 2021.