

EL AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO (ASPO) Y SUS EFECTOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza



Ministerio de Educación
Argentina

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio-ASPO y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza / Luz Albergucci ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-00-1469-4

1. Educación Superior. 2. Pandemias. 3. Educación Inicial. I. Albergucci, Luz.
CDD 370.982

Es decisión de las y los autores utilizar el género femenino cuando se hace referencia a la docencia –docentes, directoras y supervisoras– tanto en el nivel inicial como en el nivel primario, de manera de hacer evidente la gran proporción de mujeres que trabajan en estos niveles. En cambio, para los niveles secundario y superior se elige el uso del “las” y “los” por la diversidad de géneros que caracterizan a la docencia en estos niveles, al igual que para referirse a las y los estudiantes. Esta decisión no pretende negar géneros no binarios, queer u otras identificaciones, es solo una decisión para la escritura en este contexto académico. Por otro lado, cuando se utilizan los determinantes los/las, también es una decisión específica intercambiar el orden del femenino y masculino de manera aleatoria

EL AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO (ASPO) Y SUS EFECTOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza



Ministerio de Educación
Argentina

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Presidente de la Nación

Dr. Alberto Ángel FERNÁNDEZ

Vicepresidenta de la Nación

Dra. Cristina Elisabet FERNÁNDEZ de KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros

Lic. Santiago Andrés CAFIERO

Ministro de Educación

Dr. Nicolás Alfredo TROTTA

Jefe de Gabinete

Dr. Matías NOVOA HAIDAR

Secretaría de educación

Prof. Marisa DIAZ

Secretaría de evaluación e información educativa

Dra. Gabriela DIKER

Subsecretaría de planeamiento, prospectiva e innovación

Mg. Gladys KOCHEN

Directora Ejecutiva del INFoD

Prof. María Inés Abrile De Vollmer

Equipo de Investigación

Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa¹

Lic. Luz Albergucci

Mg. Manuel J. Becerra

Mg. Ariel Benasayag

Lic. Magalí Coppo

Mg. Rosana Ponce

Lic. Martín Rajnerman

Lic. Florencia Ruiz

Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)

Lic. Ma. Sol Bustamante

Lic. Lucía Clessi

Mg. Beatriz Díaz

Mg. Stella Escandell

Mg. Sebastián García

Lic. Carmen Gómez

Lic. Laura Hoorn

Mg. Mariana Landau

Lic. Santiago Pomeranz

Lic. Ana Senatore

Lic. Magalí Trepiana

Lic. Juan Pablo Urrutía

¹ Al momento de presentar esta publicación, por motivos vinculados con cambios en el organigrama del Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa que compartió la realización de la investigación ya no se encuentra dentro de la estructura del Ministerio de Educación de la Nación

EL AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO (ASPO) Y SUS EFECTOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza

ÍNDICE

Índice	6
Presentación	8
Consideraciones metodológicas	11
Siglas utilizadas	13
Organización del informe	15
Los niveles obligatorios	17
Las prácticas de enseñanza	17
Las prácticas de enseñanza y las fases de acomodamiento	18
1. Nivel Inicial	18
a. Nivel Primario	33
b. Nivel Secundario	48
Las prácticas de enseñanza y la desigualdad en el acceso a la tecnología	66
La organización del tiempo desde la perspectiva del trabajo docente	70
a. Nivel Inicial	72
b. Nivel Primario	75
c. Nivel Secundario	77
Las prácticas de cuidado en tiempos de pandemia	80
a. Nivel Inicial	82
b. Nivel Primario	86
c. Nivel Secundario	88
La formación docente	93
Etapas de la continuidad pedagógica	93
Condiciones institucionales para la continuidad pedagógica	102
Actores claves	102
Las autoridades ministeriales. Las Direcciones de Educación Superior y los supervisores	103
El gobierno institucional: el rol del director	106
El gobierno institucional: roles y organismos colegiados	109

Los centros de estudiantes y bedeles	112
Recursos utilizados en el contexto de ASPO	114
Normas	114
Dispositivos informáticos	116
Encuentros sincrónicos y asincrónicos	120
La particularidad del trabajo en los Institutos de Formación Docente durante el ASPO	122
Lo dicho y no dicho en las orientaciones y normativas que enmarcaron el trabajo institucional de las y los docentes	122
La enseñanza en los Institutos Superiores de Formación Docente durante los primeros meses del ASPO	126
Estrategias en la virtualidad para crear, recrear o recuperar la clase escolar	131
El contenido para enseñar: reacomodaciones y tensiones	133
La evaluación en la virtualidad	135
La particularidad del campo de las prácticas profesionales y la articulación con las escuelas asociadas	140
Observatorio de Prácticas y Portal Seguimos Educando	149
Intervención educativa en situaciones pedagógicas complejas	149
Consideraciones sobre el período de enseñanza en el ASPO	154
Perspectivas sobre el regreso a la presencialidad en el futuro cercano	159
Bibliografía	169

PRESENTACIÓN

La época que estamos atravesando desde que se inició la pandemia del COVID-19 asume características excepcionales. Se trata de un contexto que, dado lo inédito de la situación, va imponiendo decisiones y dinámicas no previstas. Así, frente a la pandemia, las autoridades nacionales en el año 2020 resolvieron decretar el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), con la consecuente suspensión de clases presenciales. En tanto esta medida no supuso la interrupción del ciclo lectivo, el Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Resolución ME N° 106/20, creó el Programa Seguimos Educando con el objeto de “colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional.” (Art. 2). A través de ese Programa se desplegó una variedad de contenidos educativos en televisión, radio y por medio de cuadernillos con actividades para los tres niveles de la educación obligatoria. También, se organizaron y produjeron múltiples recursos educativos a través de un portal especialmente diseñado en el marco del Programa (www.seguimoseducando.gob.ar). Adicionalmente, las jurisdicciones también fueron produciendo iniciativas orientadas al mismo fin.

Con el objeto de generar conocimiento sobre este contexto tan particular, el Ministerio de Educación de la Nación emprendió una tarea de coordinación de múltiples acciones e iniciativas. En una primera instancia, desde la Secretaría de Educación, a través de la Subsecretaría de Planeamiento, Prospectiva e Innovación, se realizó un relevamiento y sistematización de lo producido por los ministerios jurisdiccionales para afrontar la situación de excepcionalidad. Este informe² expone las diferentes medidas adoptadas por cada una de las jurisdicciones para garantizar la continuidad del ciclo lectivo en los tres niveles de la escolaridad obligatoria en el contexto de la pandemia del COVID-19, y la suspensión de clases presenciales dictada por el gobierno nacional. También plantea interrogantes y líneas de indagación consideradas en su redacción.

Asimismo, por Resolución N° 363/2020 del Consejo Federal de Educación (CFE) se aprobó la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica” con el objeto de relevar el estado de situación de la educación durante la pandemia, y analizar los procesos de continuidad pedagógica desarrollados a nivel nacional, jurisdiccional y escolar en nuestro país, haciendo hincapié en las desigualdades sociales preexistentes y las formas en que estas los condicionan.

² Ministerio de Educación de la Nación (2020c). “Informe sobre el relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio”. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Planeamiento, Prospectiva e Innovación, Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación, Coordinación de Investigación y Prospectiva. Disponible en: <http://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>

Esta investigación se enmarca en la mencionada Resolución, en particular en los componentes referidos a docentes y equipos directivos.

Complementariamente, el área de Investigación y Prospectiva de la Secretaría de Educación llevó adelante una indagación que permitirá un primer acercamiento a la vinculación entre los procesos educativos y sociales en curso, a partir de la exploración de las distintas estrategias que se fueron desplegando para sostener el vínculo pedagógico entre actores escolares, familias y estudiantes, a través de la voz de miembros de organizaciones sociales de base que colaboran con el Estado Nacional y con las familias en el acompañamiento escolar (informe en proceso).

También, con foco en la formación docente, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) diseñó un proyecto de indagación de alcance cuantitativo, con representatividad a nivel nacional, para captar las distintas situaciones en las que se desarrolla la docencia en los distintos campos de formación en los Institutos de Formación Docente de nuestro país.

Muchas instituciones con trayectoria en investigación suman diversas aproximaciones sobre el sistema educativo en el contexto actual.

En este marco, y para lograr una mirada integral que nos permita reflexionar sobre la realidad del presente, poniendo en valor lo que se viene haciendo y detectando las situaciones que, aún con todo ello, no logran reducir la brecha de la desigualdad, la Secretaría de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente emprendieron este estudio cualitativo que incluyó la realización de 127 entrevistas a docentes, directoras, directores, supervisoras y supervisores en todo el territorio de nuestro país.³

La investigación se llevó a cabo entre los meses de junio y agosto de 2020 y fue fruto del trabajo mancomunado con referentes políticos y técnicos de las Direcciones de Educación Superior (DES) y, en algunas jurisdicciones, las direcciones de Planeamiento de los Ministerios de Educación de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto inicial y los instrumentos de campo – especialmente los ejes de las entrevistas– fueron discutidos y consensuados en reuniones entre los equipos técnicos y autoridades de las Direcciones de Planeamiento y de Educación Superior de las jurisdicciones, conjuntamente con los equipos técnicos y autoridades del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa, dependiente de la Secretaría de Educación. La aplicación de los instrumentos estuvo a cargo de los equipos técnicos de las jurisdicciones, mientras que las desgrabaciones y los análisis realizados fueron responsabilidad de los equipos del INFoD y de la Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa.

El informe que se presenta a continuación permite identificar a través de la voz de los y las docentes, directores, directoras, supervisores y supervisoras las múltiples maneras en que se desarrolló la enseñanza en los distintos contextos; cómo han sido los distintos momentos de adaptación a la situación de excepcionalidad; la organización del tiempo desde la perspectiva del

³ Por diferentes motivos las provincias de Chubut y San Luis no participaron del trabajo de campo aquí analizado.

trabajo docente; cómo se llevaron adelante las políticas de cuidado que la institución educativa, en su condición habitual, tramita cotidianamente; y la particular trama de la enseñanza en la formación docente.

Para ello, se configuró en primer lugar la existencia de distintos escenarios y circuitos asociados a los condicionamientos territoriales, sociales e institucionales existentes.

El proyecto de investigación emplea la estrategia metodológica basada en un enfoque cualitativo con un diseño muestral que permite comprender los procesos de enseñanza en función de la siguiente consideración conceptual: cualquier análisis del sistema educativo argentino requiere asumir que estamos frente a un sistema masificado pero desigual y, en ciertos aspectos, también fragmentado. Por lo tanto, el contexto de emergencia se inscribe en una realidad que no es –ni tampoco lo era antes– estática y homogénea.

La decisión inmediata de establecer el aislamiento puso en acción al conjunto de instituciones y actores del sistema educativo, llevando a una rápida readecuación de las vinculaciones entre el Estado, las escuelas, las familias mediadas por la presencia cada vez mayor de la tecnología, en algunos casos, y por propuestas en formatos más tradicionales en otros. Existe un “dislocamiento que supone el contexto de pandemia que afecta el despliegue del oficio, no solo por la alteración de múltiples dimensiones de la vida, sino porque supuso el pasaje sin tiempo de preparación a un modo que habría que poder catalogarlo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020c, p.16).

Documentar, relevar, sistematizar y analizar el dinámico y complejo proceso dado durante el ASPO, a través de los distintos actores del sistema educativo –personal de supervisión, directivos y docentes– son la tarea principal que se propone esta investigación. Del mismo modo, persigue el objetivo de generar insumos de calidad para el diseño de políticas educativas al momento del regreso a la presencialidad.

En el contexto actual existe consenso en reconocer la difusión y la apropiación social de las tecnologías disponibles del entorno virtual para llegar a un proceso de masificación, aunque se produzca de manera diferenciada, parcial y específica según los espacios. En este sentido, la pandemia, con sus secuelas de emergencia sanitaria, aislamiento y virtualización de la vida cotidiana, evidenció cuestiones preexistentes en las que pueden visualizarse la existencia de desigualdades, brechas y distancias sociales. Por una parte, aquellas de antaño, vinculadas con la estructuración social con sus notas de pobreza y fragmentación; y las que podemos considerar nuevas, relacionadas con la disponibilidad, acceso y uso de la tecnología. La pandemia ha expuesto la brecha tecnológica de un modo mucho más evidente, no solo por la disparidad en la dotación de equipos, sino muy visiblemente en el acceso a la conectividad y, de singular modo en los usos y prácticas asociadas a la tecnología. Resultan significativas las diferencias que nacen de la disponibilidad de los espacios hogareños para el estudio, así como de los apoyos afectivos y pedagógicos para acompañar a las y los estudiantes en este tiempo de excepción.

Adicionalmente, el aislamiento social interrumpe procesos de atención a las demandas sociales y de cuidado –en términos de protección de derechos– para los que la escuela juega un rol central

como única institución universal del Estado casi omnipresente en la vida de las familias. En la tarea de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, la escuela argentina atiende también una gran heterogeneidad de demandas adicionales acorde a la función social que tiene nuestro sistema educativo. En los vínculos que se establecen en la escuela también se detectan, por medio de la atención a señales más sutiles o más explícitas, distintas maneras de vulneración de derechos de las infancias y adolescencias. En sus contextos habituales, la escuela, detecta e interviene ante situaciones de alta sensibilidad junto con otras agencias del Estado para que, desde un enfoque de la corresponsabilidad, se asegure el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y se habilite una acción de protección rápida y efectiva.

La educación transcurre siempre enmarcada en las condiciones sociales: la vida de las escuelas, de las familias y las biografías escolares están atravesadas por la desigualdad, una de las notas salientes de la sociedad argentina. Sin dudas, esta problemática, agudizada por la situación recesiva de los últimos años y por la ausencia de políticas afirmativas, se presenta de un modo exacerbado en la crisis sanitaria generada por la pandemia. Ante la complejidad de las situaciones y la presencia de desigualdades significativas, la política pública diversificó sus acciones, amplió su campo de actuación y desplegó múltiples intervenciones tendientes a reducir la desigualdad en la sociedad argentina, ampliando las políticas de cuidado para los sectores más vulnerables.

Por todo ello, la búsqueda de interpretaciones, comprensiones y análisis críticos de la diversidad de escenarios en los que se enseña y se aprende, y en los que se inscriben las acciones de la escuela en su conjunto resulta una tarea indispensable y constituye un insumo fundamental para el planeamiento educativo de las etapas que sigan a ese proceso.

Consideraciones metodológicas

El trabajo de campo se construyó y organizó en cuatro circuitos diferenciados⁴ que se utilizaron para la segmentación de las instituciones educativas según ubicación geográfica, características sociales, uso de dispositivos tecnológicos y dinámica de vinculación con el entorno y las familias.

- Circuito 1: Urbano. Sectores medios y altos consolidados. Buena conectividad y dotación de equipos. Capacitación adecuada. Continuidad pedagógica sobre la base de programas propios. Ámbitos familiares apropiados para el acompañamiento de la actividad escolar. Escasa o débil referencia a las iniciativas del Ministerio Nacional.
- Circuito 2: Urbano. Clases medias urbanas heterogéneas. Buena conectividad y dotación desigual de equipos. Diversidad de formaciones y capacidades docentes. Modelos híbridos: soportes tecnológicos para compartir materiales (textos). Incorporación

⁴ La utilización de la categoría “circuito socio-técnico” se retoma de de DUSSEL, I. y TRUJILLO REYES, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Revista Perfiles Educativos, vol. XL, número especial, IISUE-UNAM, 2018.

progresiva de videos. Organización de vínculos a través de plataformas de acceso libre. Incorporación progresiva de herramientas para reuniones, utilizadas para compartir o como mesa de consultas. Situaciones variadas que combinan el acompañamiento de la escuela y las familias para resolver situaciones.

- Circuito 3: Urbano y urbano-marginal. Clases medias bajas y sectores populares integrados (con actividad económica, formal o informal). Conectividad básica y dotación de equipamiento desigual (desde computadoras a celulares compartidos por varios miembros del grupo familiar). Diversidad de situaciones sociales y familiares para el acompañamiento de las tareas escolares. Uso parcial de plataformas libres. Escasez de reuniones virtuales (planteadas como opcionales para consultas). Uso de materiales oficiales o públicos de libre disponibilidad en la red. Uso de manuales o textos base como referencia. Se “virtualizan” textos informativos y actividades mediante la “fotocopia virtual” que requiere impresión por parte de las familias.
- Circuito 4: Urbano-marginal -Barrios populares marginados o zona rural y aislada. Sectores populares marginados-excluidos. Bajo nivel de conectividad o nulo. Celular para comunicaciones. Escaso uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza. La vinculación pedagógica va asociada a las políticas asistenciales o de alimentación. Se trabaja con el envío de materiales impresos provistos por la política pública.

El marco muestral intencional abarcó una distribución de perfiles docentes, niveles educativos y circuitos definidos que permite hacer un análisis más rico sobre las situaciones que se mencionaron.(Ver Cuadro 1)

Es importante mencionar que para los niveles Inicial, Primario y Secundario la muestra intencional incluyó docentes y directoras de distintas modalidades: Educación Especial (2 docentes), Educación Hospitalaria-Domiciliaria (1 docente), Educación Intercultural Bilingüe (2 docentes), Educación Rural (4 docentes, 1 directora), Educación Artística (1 docente), Educación en Contextos de Privación de la Libertad (1 docente), Educación de Jóvenes y Adultos (3 docentes). En el caso de los ISFD, la movilidad de los y las estudiantes adultos/as, sumado a las condiciones específicas del Nivel Superior, hace que la delimitación de los circuitos tenga un peso relativo para su análisis en comparación con los niveles obligatorios. Es por ello que para la formación docente solo se organiza en circuitos el apartado referido a los recursos utilizados en el contexto de ASPO. En lo relativo al Nivel Secundario, la muestra intencional también incluyó docentes de distintas áreas formativas: Lengua y Literatura (4 docentes), Matemática (4 docentes), Ciencias Naturales (3 docentes), Ciencias Sociales (3 docentes), Educación Física (1 docente), Tecnología (1 docente), Artes (1 docente), Idiomas (1 docente).

Por último, vale la pena precisar algunas consideraciones para tener en cuenta con respecto a la interpretación de los datos. En primer lugar, algunos y algunas docentes entrevistadas trabajaban en distintas funciones o incluso espacios curriculares que, en la formación docente, pueden pertenecer a más de un campo de la formación (formación general, formación específica y formación de la práctica docente). En esos casos, es preciso mencionar que fueron entrevistados desde la función docente, el área disciplinar, el campo de formación o la modalidad definidos por

la muestra, independientemente de la carga horaria. En segundo lugar, este informe es un primer análisis de los relatos a la luz de las categorías elegidas; no obstante, las entrevistas abren nuevas dimensiones e inquietudes para seguir profundizando su análisis. En tercer lugar, dado que es un estudio de casos intencionales, las conclusiones no pueden ser extrapoladas al conjunto de las instituciones del país. Sin embargo, sí es posible describir algunos procesos y dinámicas e identificar categorías de análisis que posibiliten la comprensión de este proceso social y educativo durante los primeros meses del ASPO.

Cuadro N° 1. Cantidad de entrevistas realizadas según nivel, función y circuito.

Niveles	Funciones	Entrevistas	Distribución por Circuitos			
			1	2	3	4
Inicial	Docentes frente a alumnos/as	16		9	5	2
	Directoras	5		2	2	1
	Supervisoras	3	No corresponde ⁵			
	Subtotal Nivel Inicial	24		11	7	3
Primario	Docentes frente a alumnos/as	25	2	8	11	4
	Directoras de nivel	8		2	5	1
	Supervisoras	6	No corresponde			
	Subtotal Nivel Primario	39	2	10	16	5
Secundario	Docentes frente a alumnos/as	27	4	7	14	2
	Directoras/es	5		2	3	
	Supervisoras/es	5	No corresponde			
	Subtotal Nivel Secundario	37	4	9	17	2
Formación Docente	Profesores/as del campo de la práctica profesional	11	1	5	5	
	Profesores/as del campo de la práctica específica	7		5	2	
	Profesores/as del campo de la práctica general	4		1	2	1
	Directivos	4		2	2	
	Supervisor	1	No corresponde			
	Subtotal Formación Docente	27	1	13	11	1
Total Entrevistas		127	7	43	51	11

Fuente: Información resultante del trabajo de campo realizado por los equipos del INFoD y la Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa.

Siglas utilizadas

Para identificar cada una de las citas de las personas entrevistadas y resguardar su identidad, se decidió trabajar con una codificación conformada por tres términos: el primero, constituido por

⁵ Las/os supervisoras/es no tienen identificación de circuito, puesto que realizan seguimiento pedagógico en escuelas de diferentes circuitos/territorios.

las siglas del nivel educativo (IN= Inicial, PR= Primario; SE= Secundario, FD = Formación Docente) y el número de la entrevista realizada en el contexto de ese nivel; el segundo, con la función de la persona entrevistada (Docente, Supervisor/a, etc.); y el tercero, compuesto por el área de enseñanza o campo de la formación y el número correspondiente al circuito de la muestra (LL/2).

Por ejemplo, la primera entrevista a un docente de Formación Docente del campo de la Formación Específica del circuito 3 se identifica con el siguiente código: (FD1 Docente FE / 3).

La segunda entrevista a un docente de Nivel Secundario de Ciencias Sociales del circuito 2 se identifica con el siguiente código: (SE2 Docente CS / 2).

En la codificación:

- Lengua y Literatura (LL)
- Matemáticas (MA)
- Ciencias Sociales (CS)
- Ciencias Naturales (CN)
- Idiomas (ID)
- Artes (AR)
- Educación Física (EF)
- Tecnología (TE)
- Campo de la Práctica (CP)
- Campo de la Formación Específica (FE)
- Campo de la Formación General (FG)
- Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)
- Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)
- Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)

ORGANIZACIÓN DEL INFORME

El informe está organizado en dos grandes capítulos *los niveles educativos obligatorios* y *la formación docente*. Para *los niveles obligatorios*, el análisis recorre tres categorías analíticas fundamentales. En la primera, las prácticas de enseñanza se analizan a la luz de las distintas fases de acomodamiento que las y los docentes, equipos directivos y de supervisión describieron en sus relatos. Son etapas en las que se presentan distintas características del trabajo docente, distintos grados de articulación y coordinación institucional, y diferentes preocupaciones alrededor del vínculo pedagógico y del proceso de enseñanza y aprendizaje. En estas fases, si bien se presentan similitudes entre los niveles, se eligió realizar esta diferenciación, puesto que hay características propias de cada nivel que es menester destacar. En esta categoría, también se hace una especial mención a las prácticas de enseñanza y las desigualdades en el acceso a la tecnología que existen en nuestro país y que, por supuesto, no tienen particularidades para cada nivel, sino que muestran diferencias bien claras entre los distintos circuitos socio-técnicos definidos.

La segunda categoría analítica identifica la organización del tiempo desde la perspectiva del trabajo docente en contexto de ASPO. La organización del tiempo se asocia, por un lado, con el modo de distribuir y organizar racionalmente la jornada de trabajo en la escuela para cumplir con la planificación elaborada. Por otro lado, esta categoría también se combina con el tiempo en la institución, el diálogo, los conflictos y las dinámicas vinculares. Es decir, la organización del tiempo, tal como se la aborda en este apartado, incluye la estabilidad y la regularidad de la jornada de trabajo escolar, con un carácter dinámico, diverso e impredecible, propio de los sujetos que habitan la escuela y de sus realidades, también dinámicas, diversas e impredecibles. Pero, además, se combina con las ideas legitimadas sobre lo que es el “proceso de trabajo docente”. Esta dimensión, a su vez, merece ser analizada teniendo en cuenta las particularidades organizacionales de los distintos niveles de enseñanza.

La tercera categoría se detiene a observar las prácticas de cuidado en tiempos de pandemia, cuidados que incluyen el sostenimiento de la trayectoria educativa, del vínculo amoroso y pedagógico y de la enseñanza. Pero también incluye los cuidados de la salud en el contexto actual; los diálogos “a distancia” que, muchas veces, identifican diversas situaciones de vulneración de derechos a las infancias y adolescencias; y también el enorme trabajo docente para asistir a las familias mediante el reparto de alimentos que permite paliar la crisis social generada por el contexto de emergencia.

El capítulo de *la formación docente* se estructura en siete dimensiones de análisis. Muchas de ellas guardan estrecha vinculación con el capítulo anterior. La primera, observa las distintas etapas y fases de acomodamiento para garantizar la continuidad pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La segunda, identifica las

condiciones institucionales a través de una mirada que se detiene en actores clave: las autoridades ministeriales, las direcciones de educación superior y sus estructuras de supervisión, el gobierno institucional desde el rol de directoras y directores, el gobierno institucional desde los órganos de participación de los institutos, los centros de estudiantes y las y los bedeles, preceptoras y preceptores.

La tercera categoría analiza, a través de los diferentes circuitos socio-técnicos definidos en esta investigación, las particularidades de recursos utilizados para la enseñanza en el actual contexto. Cabe mencionar que, como se anticipó en la presentación, esta es la única categoría que mira la formación docente a través de las distintas realidades sociales y de acceso a la tecnología.

La cuarta categoría observa la particularidad del trabajo docente en los ISFD a través de “lo dicho y no dicho” en las orientaciones y normativas que enmarcaron el trabajo institucional de las y los docentes; la enseñanza en los ISFD durante los primeros meses del ASPO; las estrategias en la virtualidad para crear, recrear o recuperar la “clase escolar”; los contenidos que se deben enseñar, las reacomodaciones y tensiones que logran identificarse en distintos relatos; la evaluación; la particularidad del campo de las prácticas profesionales y la articulación con las escuelas asociadas; y, por último, se hace una especial mención al observatorio de prácticas del INFoD como nuevo recurso utilizado para planificar, realizar observaciones, analizar secuencias didácticas, abordar distintas temáticas vinculadas al campo de la práctica.

La quinta categoría se detiene en la intervención educativa en situaciones pedagógicas complejas, en este caso, desde la detección de situaciones de violencia doméstica, abuso y privación de derechos de las y los estudiantes en el marco del ASPO.

En sexto lugar, interesa entender de qué modo impactan en las prácticas docentes el corrimiento de las coordenadas preexistentes de tiempo y espacio fijos por los encuentros deslocalizados y asincrónicos, y cuáles han sido las experiencias en torno de este panorama.

La última categoría analizada remite a las perspectivas sobre el regreso a la presencialidad en el futuro cercano, en el que es posible identificar escenarios mixtos –de presencialidad y virtualidad– como propuestas bimodales, y la importancia de la presencialidad para el campo de la práctica docente.

El informe finaliza identificando algunas regularidades que es posible observar en el sistema educativo, así como particularidades presentes en los distintos niveles y también en la formación docente.

LOS NIVELES OBLIGATORIOS

Las prácticas de enseñanza

Se concibe la enseñanza en relación con la transmisión de la cultura, como una práctica social que implica estar atentas y atentos, y reconocer las necesidades, determinaciones u oportunidades que exceden a las intenciones individuales de los y las estudiantes, entendiéndolas dentro de un marco social, cultural e institucional del cual los sujetos forman parte.

En tanto comprendemos a la enseñanza como práctica social, el trabajo docente se piensa como una actividad colectiva en la que el aporte individual funda la condición de posibilidad de lo que se despliega en la institución. No obstante, como explica Litwin (2008), las prácticas de la enseñanza presuponen también una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a las y los docentes a estructurar el campo y realizar un recorte disciplinario de una manera particular, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y también limitaciones. Esta dialéctica entre los aspectos individuales y colectivos de las prácticas de enseñanza se concreta en las decisiones que la docencia toma para planificar, poner en acto la enseñanza y evaluar.

Ahora bien, la situación de ASPO, producto de la emergencia sanitaria, puso el acento y la necesidad de revisar:

“El currículum, con vistas a la priorización y reorganización de saberes, la diversificación de las estrategias de enseñanza y metas de aprendizaje; la revisión de tiempos y recursos complementarios y propuestas didácticas de intensificación de la enseñanza que combinen trabajo en la escuela y en el hogar en el marco de los calendarios establecidos” (Resolución CFE N° 363/2020).

En el actual escenario, y frente a la desigualdad que atraviesa el sistema educativo (y la sociedad en general), las preguntas sobre qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos y en qué tiempos, con qué estrategias y recursos –entre otras– han cobrado destacada relevancia en los relatos de las y los docentes. Podemos proponer que la construcción de “posiciones docentes” (Southwell y Vassiliades, 2014) en este contexto está signada por la identificación y comprensión de situaciones de desigualdad, y por la búsqueda y creación de formas posibles de dar respuesta a ello. Desde aquí se concibe a la enseñanza de manera relacional, contextualizada, dinámica y cambiante.

En el mismo sentido, aparece expresada de diversas maneras la preocupación por la enseñanza en pos de garantizar una continuidad del vínculo pedagógico y acompañar las trayectorias en un contexto en el que el tradicional “cuerpo a cuerpo” que organiza el aula, los objetivos, el seguimiento y el vínculo pedagógico está en suspenso. Podemos decir que esta preocupación se

da en una *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 1995) que combina su conservadurismo o estancamiento con nuevos hábitos y creencias. Esta yuxtaposición podemos verla en distintos elementos: el ritual de la escuela, el uso del guardapolvo, la organización de la propuesta, el espacio, el mobiliario y los recursos, los tiempos, la circulación de saber y las jerarquías internas, entre otros elementos que se configuran y reconfiguran a lo largo de este tiempo.

Estas articulaciones, entre la gramática escolar arraigada y los desafíos y necesidades que imponen estos tiempos, ponen en evidencia, también, la *complejidad del aula*, aun sin un aula como categoría que organiza el tiempo-espacio:

“Entendemos el aula como un espacio con dimensiones afectivas, sociales, epistemológicas y pedagógicas. Atravesado por múltiples factores que se articulan de maneras muy diferentes, provocando situaciones diversas, lo que impide utilizar recetas. Por ello decimos que la vida en el aula siempre supone un escenario complejo que tiene como una de sus características la multidimensionalidad. Además, cada situación es siempre singular por más regularidades que podamos encontrar en relación con otras...”. (Sanjurjo, 2008, p. 95).

Realizaremos una lectura de las voces de docentes, directoras y supervisoras que describen la diversidad que se hace presente ante las diferencias de acceso tecnológico disponible en los hogares, y que hacen evidente una nueva desigualdad que se monta sobre la desigualdad social, cultural y económica existente. Esta diversidad, como se expresa en el apartado metodológico, se visualiza tanto a través del tiempo –reconociendo distintas fases de acomodamiento–, como también a través de los distintos circuitos socio-técnicos.

Las prácticas de enseñanza y las fases de acomodamiento

1. Nivel Inicial

Como es esperable, en su interior encontramos singularidades que podrían atender a las características propias de las instituciones, que se vinculan, además, con las particularidades del nivel.⁶

Se identifican cuatro fases de acomodamiento o adaptación de las prácticas pedagógicas que tuvieron lugar durante el ASPO.

La primera fase, que se extendió durante las dos semanas iniciales del aislamiento, fue denominada por una de las entrevistadas como “shock pandémico”. Es una fase caracterizada por la incertidumbre, la sorpresa y la creencia, en muchos casos, de que no se sostendría a lo largo del tiempo. Pero también, lejos de paralizar, es un momento de “arremangarse” para dar

⁶ Recordemos que para el nivel inicial no es posible la mención del “c circuito 1” por una diferencia entre el diseño muestral y las entrevistas que finalmente se pudieron realizar.

cuenta de la construcción pedagógica de cara al desafío manifiesto, tal como describe otra entrevistada. En esta etapa, más allá de pequeñas diferencias según las instituciones, encontramos la recurrencia de estas características en todos los circuitos socio-técnicos.

“Fue tan sorprendente el tema del aislamiento que nos tomó por sorpresa, porque finalizábamos el período de adaptación en el jardín. [...] Cuando pasó esto lo que sentimos es que era un período de dos semanas y ya regresábamos. No tomamos la dimensión y la magnitud de lo que después pasó y lo que está ocasionando a esta altura. Solamente esa sorpresa, y uno siempre se proyecta: ‘bueno, dentro de dos semanas vamos a volver a trabajar de esta manera...’ Solamente incertidumbre en el momento de eso y, digamos, de sorpresa nada más”. (IN7 Docente / 2)

“Pensé que iba a ser algo de pocos días, que no se pensaba como una continuidad a largo plazo. Imaginamos todas que iban a ser esos días y nada más, no lo pensamos así tan extenso. Íbamos conectando con las familias, pero no de una manera tan, digamos, continuada como ahora. Era algo por las semanas; íbamos haciendo alguna adivinanza, cosas así, como para mantener la conexión, pero no imaginamos que iba a ser tanto”. (IN12 Docente / 2)

“Y en las dos primeras semanas fueron muchas idas y vueltas a nivel reuniones institucionales con los docentes y los directivos que nos daban los lineamientos curriculares del equipo y un poco para ponernos de acuerdo, porque no todas estaban de acuerdo en seguir con esta modalidad. Muchos consideraban que era momento de esperar y ver qué pasaba luego”. (IN9 Docente / 3)

“En principio, esto nos ha sorprendido a todos porque, bueno, de estar un día despidiendo a los chicos para volver a encontrarnos y de repente no hemos vuelto más [...] Hemos seguido yendo nosotras, las docentes, un par de días, si no recuerdo mal, hemos estado ahí y, de repente, nunca más vimos a los chicos. Y bueno como había hecho mi primera planificación digo ‘¿y ahora qué?’. Se llamaba mi primera planificación, porque es difícil; nadie está preparado para trabajar a través de la virtualidad porque, claro, decíamos ‘¿qué hacemos ahora?’. En principio creo que todos hemos pensado ‘son quince días’, después otros quince días y bueno, ver la manera de llegar también a las familias, porque incluso recién nos estábamos conociendo con el grupo, los chicos. Teníamos dos semanas recién”. (IN17 Docente / 3)

“Creo que a la que le costó más fue a mí, por los miedos a que la comunicación no sea la misma, que los temas no lleguen de la misma manera, que a lo mejor yo no me exprese virtualmente de la misma manera que como lo hago con ellos ahí, en la sala. Pero no: realmente mis miedos duraron como dos o tres días más o menos. Cuando yo les iba diciendo a las mamás que me avisen, que me digan si lo recibían bien; si no recibían el video, yo les mandaba audio, y así [...] Ellos desde el primer momento fueron papás comprometidos. A mí me asombró muchísimo, no su responsabilidad, sino su compromiso, porque yo ya los conozco, son papás comprometidos, pero sí [me sorprendió] que se hayan adaptado a esta virtualidad, porque ellos no están acostumbrados”. (IN18 Docente / 4)

“Una vez producido este apagón educativo y este shock pandémico que a todos nos dejó paralizados empezamos a pensar cómo continuar bajo dos modalidades. Había escuelas que

tenían conectividad y muchas escuelas rurales que carecían de conectividad”. (IN21 Supervisora)

“Si lo pusiera como una metáfora es como que prontamente me arremango, digamos, tiene que ver por ahí con mi construcción laboral, digamos, de cómo atravieso yo estas cuestiones que a algunos los puede paralizar”. (IN24 Supervisora)

Las entrevistadas coinciden en señalar que el contexto ASPO llega, a los pocos días del comienzo del ciclo lectivo, cargado de incertidumbre y preocupación. Denominan a este período inicial de diferentes maneras: *adaptación e integración* son algunos de sus modos de enunciarlo, aunque, en los relatos, esta primera etapa se caracteriza por la *incertidumbre* y la *preocupación*. Una de las características del nivel inicial es el “período de adaptación”, que refiere a un período de evaluación diagnóstica combinada con una asistencia reducida de las y los niños a los jardines. En este sentido, en los relatos se manifiesta mayor preocupación en tanto no habían llegado a conocer a las y los niñas y niños y sus familias. Algunas docentes también describen este momento como de “desorganización”. Y así se presenta también en la mirada de los equipos directivos:

“Pensé más que nada que yo también tenía que reconfigurar mi rol, porque una cosa es estar en la institución, tener un contacto directo con las familias, con los niños y con los docentes. Era como... empezar a ver en equipo con mi vicedirectora y con mi secretaria en un principio cómo íbamos a reconfigurar toda esta interacción que había entre todos estos actores que hacen a la institución. Esa fue la primera sensación: decir ‘bueno, ¿cómo nos vamos a organizar?, ¿qué vamos a hacer?’”. (IN19 Directora / 2)

“Lo primero que pensamos fue en buscar una manera que no modificara demasiado la forma en que ya veníamos trabajando [...] De mantener algunas cuestiones, sobre todo en lo organizativo. Si bien tuvimos dos semanas de clases nada más, el jardín estaba muy organizado en la distribución de tareas, en asignar a cada uno lo que tiene que hacer. Las señas están acostumbradas. Entonces dijimos... bueno, ¿cómo refuncionalizamos todo esto para que el impacto en el trabajo diario sea el menor posible?”. (IN19 Directora / 2)

“La primera semana fue de desconcierto [...] estábamos organizando con la señora supervisora que nos guiaba qué teníamos que coordinar con los docentes, buscar a los niños que todavía no habían sido inscriptos”. (IN22 Directora / 4)

“Pensamos tantas cosas [al comienzo del ASPO] [...] cómo íbamos a hacer; teníamos miles de interrogantes sin respuesta. La verdad es que esto es una cosa que nos tomó de sorpresa, esta situación no era una cosa planificada”. (IN6 Directora / 3)

En algunos casos, aprovecharon ese tiempo para completar legajos, hacer entrevistas y buscar estrategias para continuar en comunicación con niños y niñas a través de sus familias.

Las docentes entrevistadas califican a la primera fase como de *interrupción, incertidumbre, preocupación y preparación para la continuidad pedagógica*. Este último aspecto tiene como denominador común el contacto con las familias, en particular a través de las madres.

Por ello, esta primera etapa también tiene como eje central del trabajo docente el esfuerzo por sostener el vínculo con las familias y las y los niñas y niños que comenzaban a construir en el período de inicio característico del nivel inicial. Esta nueva relación se apoyó, durante los primeros días, en el envío de algunas actividades, siempre con la expectativa de volver pronto a las salas. Algunas docentes cuentan que, una vez declarado el ASPO, solicitaron inmediatamente unirse al grupo de WhatsApp de las familias de la sala, mientras que otras señalan que durante esas primeras dos semanas enviaban sus propuestas a través de una madre con la que sostenían la comunicación. Aparece con bastante claridad el lugar de la mujer como uno de los más fuertes en el sostenimiento de la continuidad pedagógica.

“Estas dos primeras semanas yo sabía que los padres tenían un grupo de WhatsApp, entonces utilicé a una mamá y fue como el puente [para] tratar de enviar, que llegue a todos y listo”. (IN8 Docente / 2)

“Yo no formaba parte del grupo de WhatsApp. [...] Yo había empezado a darle a una mamá que estaba encargada del WhatsApp. Esta mamá daba las actividades por el grupo, pero yo lo veía como algo muy frío. [...] cuando me autorizan a mí a involucrarme al grupo de WhatsApp, porque ya se veía que esto se iba a extender, entonces me permiten ingresar al grupo de padres, cuando entro al grupo de padres, que fue en la primera semana, yo creo que entré el 21, fue una alegría para las familias...”. (IN15 Docente / 2)

“La primera marca, el primer período que empezó, fue esto: ¿cómo llegar adentro de las casas de las familias?”. (IN9 Docente / 3)

También, en algunos relatos, es posible reconocer cierto trabajo institucional durante este primer período, en el que los equipos directivos tuvieron, primero, un rol de contención, para luego avanzar en la organización de la revinculación con las familias a través de WhatsApp.

“Nosotros tenemos un equipo directivo en el que, en general, la vicedirectora es la que se encarga de la parte pedagógica. [Las primeras semanas] empezamos a comunicarnos: ¿cómo nos vamos a manejar?, ¿qué contenido vamos a llevar a los chicos? Porque de tener nosotros nuestra planificación anual que ya estaba presentada, ¿que había que cambiar? Porque en el nivel inicial para dar los contenidos el niño tiene que estar, es importante que esté presente. Y bueno, ¿cómo hacemos?”. (IN17 Docente / 3)

“Y en las dos primeras semanas fueron muchas idas y vueltas a nivel reuniones institucionales con los docentes y los directivos que nos daban los lineamientos curriculares de acá del equipo y un poco para ponernos de acuerdo, porque no todas estaban de acuerdo en seguir con esta modalidad. Muchos consideraban que era momento de esperar y ver qué pasaba luego. Primero hicimos toda la comunicación con los padres, y después ya pedimos comunicación con los chicos”. (IN9 Docente / 3)

“Las primeras dos semanas nos organizamos con los docentes, nos comunicamos a través de un grupo. Primero con las autoridades y ahí realizamos la bajada de los docentes para de esta forma poder garantizar la continuidad pedagógica en esta pandemia [...] Y con las familias y con los alumnos nos manejamos a través de los grupos de WhatsApp. Las docentes organizaron los grupos y ahí se fueron comunicando entre ellas para seguir trabajando”. (IN6 Directora / 3)

De esta forma, la primera fase de acomodamiento implica incertidumbre, pero también un trabajo institucional que organiza la acción para lograr el vínculo con las familias. Es una etapa también de resistencias, de desconfianza por la posibilidad de trabajar “virtualmente” en el nivel inicial, y con la expectativa de retornar a las aulas en el corto tiempo, por lo que la acción de los equipos directivos y de supervisión presentes han tenido en muchos casos un efecto de contención para hacer posible la preparación para la continuidad pedagógica que se configura en la siguiente fase.

Coincidentemente con lo que se viene afirmando, según la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica realizada por el Ministerio de Educación de la Nación, para la mayoría de las docentes la puesta en marcha de actividades de enseñanza en una modalidad no presencial “resultó una completa novedad y un desafío, debido en parte a la urgencia con la que debió implementarse. Sin embargo, tres cuartas partes de las y los docentes encuestados señalaron que pudieron adecuar su propuesta de enseñanza al contexto de manera rápida, en hasta dos semanas como máximo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a, p.2).

La segunda fase identificada por las docentes está signada, en todos los casos, por su inclusión en los grupos de WhatsApp de las familias de sus salas, con la preocupación sobre la llegada directa a las y los niños y por una planificación que comienza a ser adaptada al contexto ASPO y a las familias, con diversificación de recursos. Empieza así a visualizarse lo que una de las entrevistadas denomina “transposición didáctica pandémica”, con la finalidad de tejer buenas tramas vinculares en la virtualidad, lo que no resulta nada fácil en contextos tan desiguales y particulares.

“Esa incertidumbre me movilizó a sentarme con el proyecto pedagógico y ver de qué manera lo podíamos implementar desde la distancia. [...] Cuando esto se extendió y decidimos sostener la metodología de trabajo del jardín nos sentamos a planificar la presentación de los talleres modificando sobre todo los recursos, porque teníamos que plantear actividades o propuestas donde las familias debían tener la posibilidad de realizarlas”. (IN16 Docente / 2)

“Al extenderse el aislamiento ya empezamos a planificar y rever todo esto, y empezamos a planificar en conjunto. En mi jardín somos seis salas de 5, y todas las docentes nos pusimos en un grupo y empezamos a hacer planificaciones para ver cómo continuar y que los chicos no quedaran sin una propuesta [...] sin los contenidos. [...] Ya cuando se prolongó el aislamiento todas pedimos incorporarnos en el grupo de WhatsApp”. (IN20 Docente / 2)

“Nosotros armamos una planificación generalmente anual, y esta vez la tuvimos que hacer semestral para ver qué pasaba si volvemos. Hay contenidos prioritarios que sí se están dando, se están desarrollando. Porque en realidad lo que cambiamos fue la experiencia con estos contenidos que a veces nos quedan en el tintero y en esta oportunidad se pudieron tomar”. (IN9 Docente / 3)

“Empezamos a pensar la transposición didáctica pandémica. [...] Tomar el currículum, que estaba, pero estaba desarmado. El currículum, el proyecto curricular de cada institución estaba desarmado, entonces ¿cómo lo reconstruimos? Bueno, esto era un gran desafío como equipo. Entre todos los directivos empezamos a pensarlo. Tomamos las columnas del currículum del proyecto curricular de ellas y tratamos de ver los saberes, de articularlos con los saberes previos de los chicos y con las condiciones actuales que tenían las familias”. (IN21 Supervisora)

Como se ve en los fragmentos citados, las docentes entrevistadas manifiestan la necesidad de revisar sus planificaciones y propuestas pedagógico-didácticas. Señalan que los ajustes deben considerar los saberes priorizados para la enseñanza en este período, la mediación de las familias para el aprendizaje de los niños y las niñas, los recursos disponibles en los hogares, el uso de los tiempos (distintos a los de la presencialidad), etc. En los contextos rurales, la particularidad de la revisión de las planificaciones se relacionó con la producción de contenidos en la TV, radio y cuadernillos del Programa Seguimos Educando.

“Para mí fue difícil retomar de nuevo la planificación porque no todos tienen la conectividad. Era necesario adecuar, por eso yo tomé como plataforma, como indicador y además tomé todo lo que es la Televisión Pública, lo que es Paka Paka, por ejemplo”. (IN4 Docente / 4)

En relación con la selección de contenidos, algunas docentes expresan su decisión de continuar trabajando con los contenidos ya planificados, aunque realizando algunas modificaciones en las estrategias para su implementación. Sin embargo, en la mayoría de los casos se enuncia el trabajo realizado para una priorización de saberes para este contexto excepcional. Esta selección la hacen principalmente tomando en consideración los lineamientos curriculares, la priorización realizada por cada jurisdicción, la selección de contenidos incluidos en los cuadernillos nacionales del Programa Seguimos Educando y los acuerdos institucionales entre las docentes y los equipos directivos que buscan que las propuestas sean contextualizadas.

“Cuando ya en esas dos semanas se hace el informe, se tenían que enviar los registros, las fotos, todo lo que teníamos. Es como que se dieron cuenta de que cada una iba por distintos lados. Entonces llega el cuadernillo de Seguimos Educando, que ya lo habíamos visto porque por sistema, por la televisión, por la radio se hablaba, y ya digitalmente nos llegó a nosotros finalmente. Entonces, después de la segunda semana, nosotros ahí ya trabajábamos con la cartilla. Entonces el directivo hizo una bajada, como unos núcleos prioritarios que serían después lo que nos dieron, pero bajó así, a nivel institucional, para que todas, después, cuando presentemos el informe, vayamos viendo y cada una va a diferir en la estrategia que va a implementar”. (IN7 Docente / 2)

“Hicimos un racconto de los contenidos que queríamos trabajar. Al principio hicimos un pequeño diseño curricular nuestro con dos o tres contenidos de cada área. Hicimos una pequeña selección de contenidos del diseño como para poder trabajarlos durante todo este período, y bueno después le vamos agregando, porque nos estamos quedando sin contenidos”. (IN20 Docente / 2)

También se hace visible la priorización de saberes en función del compromiso de las instituciones y espacios que atienden niñas y niños pequeños para generar condiciones de confianza, seguridad y bienestar, ofreciendo un clima de afecto de parte de las personas adultas que cuidan y enseñan, generando redes de sostén que les permitan a las niñas y los niños aprender y constituirse como individuos plenos. Esto se hace especialmente visible en la diversificación de los recursos, y, en la fase siguiente, en la implementación de algunos proyectos locales. En consonancia con la resolución de Consejo Federal Nro. 239/14, en el nivel inicial esta priorización de saberes se orienta a la construcción de la norma, a los valores de solidaridad, de participación y cooperación, de construcción de la autonomía, de la búsqueda del diálogo y la resolución de conflictos, a las prácticas sociales de comunicación, a la generación de lazos significativos con las familias y otras instituciones sociales de la comunidad. Así, las propuestas deben garantizar la construcción de la ciudadanía, el acceso a los conocimientos socialmente validados, al aprendizaje de las habilidades emocionales, sociales y culturales que posibiliten a niños y niñas actuar en la sociedad para constituirse en sujetos de la historia:

“Educar a los más chicos implica definir qué mundo vamos a mostrarles, qué historias les queremos contar, cuán responsables nos haremos del pasado por conocer y de su futuro y esto convierte a la educación inicial en arena de disputas que exceden el campo pedagógico”. (Fernández Pais, 2018)

De esta forma, los recursos disponibles y la realidad de cada uno de los hogares son reconocidos como factores de gran relevancia para la planificación de las actividades a proponer. En este sentido, las docentes mencionan que, teniendo ya los contenidos definidos, buscan abordarlos mediante propuestas en las que se requieran únicamente materiales con los que las familias cuentan y no les demanden gastos. También, las realidades de cada una de las familias han marcado, en cierto punto, el ritmo de trabajo con las y los niños, adaptando también la planificación y haciendo un seguimiento más pormenorizado de los procesos individuales. La diversidad de realidades familiares y la disposición de tiempos disímiles se hace más visible en el circuito socio-técnico 3, caracterizado por poblaciones urbanas o periurbanas con escaso acceso a la tecnología.

“Esos fueron los mayores cambios en los recursos, en las propuestas y en los tiempos, porque la participación del niño no es inmediata como en la presencialidad. Esas familias tenían una organización [...] Entonces nos dimos cuenta de que llenar de actividades todos los días a las familias era complicarles su organización familiar. En cuanto a los tiempos, también tuvimos que adaptarlos, hacer esa participación día por medio, esperar, darle tiempo a las familias para que devuelvan el registro”. (IN16 Docente / 2)

“Principalmente, los materiales que tuvimos en cuenta son materiales que estuviesen en casa, materiales descartables, imaginándonos cómo sería, qué cosas podríamos tener nosotros en nuestra casa, papeles de diferentes colores, tamaños formas, que pudiesen pintar a través de tintas que podían elaborar en casa... a través de café jugos. Tuvimos en cuenta qué podía haber en casa para poder diseñar la actividad y que pudieran realizarla con lo que tuviesen”. (IN14 Docente / 3)

“Casi todas las familias tienen solamente celu, y bueno, también desde un primer momento tuvimos que tener en cuenta que no es el único hijo que tienen. Tené en cuenta que en un contexto urbano-marginal las familias son generalmente numerosas y hay muchas mamás solas. Entonces es el único celu que hay y en esto de decirles ‘por favor mamás hacer las tareas’, mandamos cada vez menos. Fijate que es poquito de la mamá decirme que tengo cinco y decir ‘yo estoy exigiendo a una mamá que no está pudiendo ni con uno ni menos con cinco’. Entonces, eso hizo también que se vaya flexibilizando más nuestro trabajo y no sacamos el pie del acelerador, pero vamos teniendo en cuenta a cada una de las familias y tenés que cambiar la planificación...”. (IN10 Docente / 3)

“Habíamos diseñado estas actividades que eran demasiadas y, a veces, tal vez muy complejas para los papás. Entonces nos metimos en la cotidianidad de cada familia y yo creo que el diagnóstico lo hicimos ahí, viendo cómo seguíamos trabajando más que hacer un diagnóstico con los niños, lo hicimos con la familia completa. Y nos dimos cuenta también que los recursos y las estrategias iban a ser distintas hasta para cada familia. En ese sentido, el trabajo ha sido muy arduo porque, sinceramente, en el caso mío, tengo 23 alumnos”. (IN10 Docente / 3)

Esta planificación y selección de recursos en función de la realidad de cada familia ha sido también un elemento señalado en entrevistas a supervisoras:

“No quisimos mandar experiencias científicas ni nada, porque sabemos que los padres no tenían los recursos, ni la secuencia didáctica para que los chiquitos aprendan. Entonces hemos hecho ese tipo de trabajo: de seleccionar los NAP, los contenidos y aquellas actividades, con propuestas didácticas sencillas que pueden ser trabajados por las familias”. (IN21 Supervisora)

En el mismo sentido, las docentes entrevistadas de todos los circuitos analizados expresan que han tenido durante este período una relación fluida y de confianza con los grupos familiares. Reconocen el rol central de las familias como posibilitadoras de los aprendizajes de niños y niñas; estas son definidas en muchos casos como mediadoras en el proceso de enseñanza que tiene lugar en el contexto actual: “En nuestro nivel depende mucho del adulto que está mediando esa conexión entre el docente y él”, dice una docente entrevistada (IN15 docente / 2).

Como ya señalamos, el canal de comunicación principal entre familias y escuelas en todos los circuitos fue el WhatsApp, y el celular fue el dispositivo más utilizado. La mayoría de las docentes indican que todas las familias de la sala lograron unirse al grupo de WhatsApp, mientras que en algunos casos mencionan que pocas familias no contaban con el dispositivo o la conectividad para hacerlo. Esto sucede en particular en los contextos de los circuitos 3 y 4 (más fuertemente en

este último). Asimismo, algunas docentes llaman la atención acerca de que esta situación no fue constante a lo largo del ASPO debido al uso de datos móviles y/o a la necesidad de algunas familias de vender el dispositivo celular con el que contaban.

“Y, gracias a Dios, la mayoría tiene un celular. Y cuando no lo tienen, que es la minoría, nosotros entramos en acceso a otro celular de un tío, una tía, una abuela, un abuelo, un hermano mayor, una hermana mayor. Entonces, hoy en día todos nuestros niños están comunicados gracias a que existe un celular. [...] O sea, en mi caso nadie tiene computadora. Y de mis otras colegas, si hay una computadora en ese grupo donde hay 26, 28 niños, [hay] apenas una, o quizás dos familias, pero el tema de computadoras, no las hay. En general no las hay. [...] Pero nosotros nos mantenemos con mensajes, con WhatsApp, con el celular que hay en casa”. (IN13 Docente / 3)

“El Ministerio de Educación provee una plataforma virtual que es donde se suben nuestras guías para el acceso de las familias. [...] Nos es más fácil trabajar a través de WhatsApp con los papás, porque el servicio de la plataforma llega un momento en que se satura porque se suben todas las guías de la provincia, tanto de inicial, primaria, secundarias, terciarios... entonces se satura la plataforma y es muy difícil el acceso para los papás y bueno, también impacta que los papás trabajan con los datos móviles. A veces no cuentan con datos para poder entrar a la plataforma, así que se trabaja más bien a través del WhatsApp”. (IN14 Docente / 3)

En los casos de las niñas y niños que no contaban con ese acceso virtual, las propuestas se diseñaron desde distintas estrategias para lograr que la escuela y los contenidos lleguen a todos y todas. Así, un recurso nombrado de manera muy recurrente es el cuadernillo desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, Seguimos Educando. En el ámbito rural, la diversificación de propuestas asumió no solo la complejidad de la plurisala, sino también la iniciativa de proyectos locales y comunitarios que superaron las barreras de la falta de conectividad y dieron impulso a la continuidad pedagógica y al encuentro. En algunos casos, también se hace notoria la mención de materiales producidos por las jurisdicciones e iniciativas institucionales, como crear cuadernillos propios con las actividades que se están realizando, hacer llamados telefónicos con algunas niñas y niños que cuentan con ese recurso, crear un segmento para el nivel inicial en la radio local, entre otras.

“Yo las actividades las tengo que complejizar, no puedo hacer todas las mismas actividades para 3, 4 y 5. [...] Entonces cuando envío –no les cambio el tema, el tema, el contenido siempre es el mismo– voy complejizando las actividades. Entonces, yo en el WhatsApp pongo ‘actividades para 3 años...’, ellos ya saben ‘actividades para 4 años...’ Por ahí sí hay muy pocas que son iguales, pero generalmente no, son actividades para 3, actividades para 4 y actividades para 5 años”. (IN18 Docente / 4)

“Otra faceta que tengo es hacer radio. Me gusta la radio, un espacio del jardín que tenía siempre, un tiempo lo dejo, lo sigo, porque cuesta. Entonces como sí conocía la radio FM Pueblo, una radio de al lado del jardín, voy a hablar con el chico y me cede en el turno mañana los lunes, miércoles y viernes 40 minutos donde damos poesías, canciones, y de paso ya voy pasando las actividades. Todos los días, los lunes, miércoles y viernes, con algo diferente.

Entonces ya me iba comunicando con todos los papás del jardín. Bueno, la propuesta estuvo buena, a mucha gente le gustó. [...] Entonces, la gente en la zona rural te espera, te escucha, y bueno, fui transmitiendo así las actividades y estar presente con los padres en esta situación; los niños que extrañan, los mensajes, muchas cosas... que salen en esta situación donde se la tienen que bancar nuestros alumnos, nosotras las maestras también, la comunidad en general también". (IN4 Docente / 4)

Una tercera fase se caracteriza por cierta profundización del trabajo institucional y el trabajo en equipo, ya sea entre docentes de la misma institución como entre docentes de instituciones cercanas. Aparece con claridad una reflexión sobre las etapas anteriores y, consecuentemente, una revisión del tipo de actividades que se envían, así como también de su cantidad o intensidad. Tracciona el trabajo docente conocido (en la presencialidad) con nuevos modos de manifestar la emoción, con nuevas modalidades para el encuentro, con la complejidad de la virtualidad, la otredad, la experiencia, el ser docente en contextos de pandemia, la planificación y la redefinición de certezas pedagógicas y didácticas. La idea de "menos es más" y de "ir de a poco" ante cierta situación de incertidumbre, inseguridad o desconocimiento sobre lo que verdaderamente está sucediendo en cada hogar.

También es posible identificar en este momento un acomodamiento tal que hace posible combinar espacios destinados a garantizar la alimentación con espacios para garantizar el derecho a la educación. El sentido pedagógico otorgado a dichas instancias y la búsqueda por asegurar el desarrollo integral de los niños y las niñas pone fin a la conocida falsa dicotomía enseñar versus asistir (Malajovich, 2006). Es decir, en la tarea de garantizar el derecho social a la educación de niñas y niños, la escuela, en general, y el nivel inicial, en particular, asumen demandas adicionales a la enseñanza y el aprendizaje, en relación con la función social de la escuela y la desigualdad existente en la sociedad argentina. En este sentido, muchos jardines de gestión estatal se dispusieron, de acuerdo a las regulaciones jurisdiccionales, para realizar entrega de alimentos a las familias de manera de sostener la alimentación otorgada por el llamado "servicio de alimentación escolar". Esta decisión también tuvo un impacto significativo en el vínculo entre docentes, familias, niñas y niños. Es así que muchas de las estrategias locales o institucionales se implementan junto con la entrega de alimentos:

"Mandan como unos cuadernillos, el gobierno. Justo antes de que llegue primero habíamos ido hablando con las chicas para ir armando actividades. Y nosotras les hacemos unos cuadernillos, cada una le hace el suyo a su grupo de acuerdo a lo que tenían planificado. Por ejemplo, en una hoja A4, lo armamos como si fuera un librito, quedan cuatro propuestas por hoja. Y cada vez que se les entrega la ayuda del gobierno de los alimentos entregamos estos cuadernillos". (IN12 Docente / 2)

"Cargamos todo con dirección en el auto de una compañera que es la secretaria –¡pobre!, y entonces salimos. Tenemos que ir a tal lugar y tal lugar. Ponemos el Google Maps y salimos a repartir bolsones de los que nos quedaron por lo que nos pudieron venir, más las actividades. No es que ingresamos a las casas ni nada, golpeamos, dejamos ahí y ellos van y agarran". (IN12 Docente / 2)

“Yo les digo a las chicas –docentes compañeras– que yo voy a entregar el cuadernillo, uno grande, que se compra en la inscripción [...] con hojas grandes, por supuesto en la salita de 3, tiene sus fundamentaciones, porque es cuadernillo. Bueno, me jugaba [al] entregar los cuadernillos [porque] podrían no volver bien. [...] Por supuesto, cuando los entregué, les preparé una bolsita, un kit de trabajo, y les explico que ese es el cuadernillo, inclusive marco cada hoja con un dibujito arriba en la parte superior. Entonces en la radio decía ‘bueno, nos vamos a la hojita donde está el conejo... ¿vieron dónde está el conejo?’”. (IN4 Docente / 4)

Se hace visible también, en algunos relatos, la combinación en la implementación de estrategias institucionales con otras de carácter territorial. Esto se ve, por ejemplo, en la entrega de cuadernillos en los supermercados, en la participación de una docente en una radio local, o en el intento por construir lazos y abrir diálogos con la comunidad de modo de poder acercarse a algunas familias.

“Después me llaman de otra radio por recomendaciones y hago una columnita de 10 o 15 minutos donde también puedo contar un cuento, puedo hacer alguna actividad relacionada con algún juego, algún títere y siempre, también, les voy comentando en ese medio qué contenidos se pueden llegar a trabajar. Por supuesto, siempre con el acompañamiento y la ayuda de la familia”. (IN15 Docente / 2)

“Muchas familias son de afuera, de otra provincia, y cuando comenzó la pandemia volvieron a su lugar de origen. Por lo tanto, no las podíamos rastrear. Hubo que acercarse al barrio, hablar con comercios, vecinos, que nos pudieran brindar datos para poder encontrarlos [...]”. (IN16 Docente / 2)

“Yo generé un proyecto que se llama ‘Un abrazo tibio y solidario’. Invité a dieciséis personas referentes de la localidad –que después voy a compartir con vos, cuando termine todo esto me gustaría seguir teniendo contacto contigo–, dieciséis personas de P. [...] y les pedí si me podían donar una colcha intervenida con un mensaje, no sé, como ellos quieran, para cada familia. Y los dieciséis me respondieron. Las chicas están trabajando todavía, porque este proyecto se lleva hasta agosto. Después se ocupaba esa colcha para hacer expresión corporal: me tapo, me destapo, saco la cabeza, saco los pies, me envuelvo, me saco, bueno... fui trabajando precisamente con eso. O sea, fue mi trabajo a los padrinos hacerles llegar la foto de quien iba a ser el destinatario de ese abrazo fuerte, tibio y solidario”. (IN4 Docente / 4)

Se hace más notorio en esta etapa el trabajo en equipo, la articulación de acciones a nivel institucional. Si bien en el nivel inicial es frecuente el trabajo entre las docentes de la misma sala o del mismo turno, la articulación de propuestas y la planificación conjunta se hace más frecuente en esta tercera fase. En el mismo sentido, la articulación institucional implica una conducción del equipo directivo, que empieza a ser más clara y ordenadora. “En realidad, mi jardín tiene cuatro salas de 4 años y cuatro de 5 años, trabajamos en equipo todos, pero, especialmente, estamos trabajando las cuatro de 4 años juntas. Y es como que, obviamente, cada grupo tiene su particularidad, pero estamos más o menos todas iguales. Trabajamos juntas todo el tiempo. Hemos llegado a incumplir esta cuarentena en algunos momentos porque hemos necesitado juntarnos para aunar criterios”. (IN10 Docente / 3)

“Al trabajar en talleres integrados, muchas decisiones pedagógicas se toman con el grupo completo de docentes. Nosotras nos reuníamos una vez por semana y planteábamos las dificultades que se nos iban presentando en el hacer diario y al plantear las propuestas y con la participación de las familias, bueno, con qué obstáculos nos íbamos encontrando y entre todas algo íbamos aportando. Íbamos buscando las salidas a cada uno de esos obstáculos...”. (IN16 Docente / 2)

“En principio nosotros continuamos trabajando con el proyecto curricular institucional hasta que desde nivel inicial de la provincia se elaboró un material para el sostenimiento de las actividades pedagógicas en el nivel. Y así, para que cada grupo pueda trabajar desde la casa y ver la importancia del registro de las experiencias que los chicos podían realizar, ya sea fotos, videos. De esta manera se podía compartir. Se incentivó que después lo podemos compartir con los compañeros cuando podamos volver a las aulas, y continuamos ampliando el campo de experiencias con los niños”. (IN6 Directora / 3)

“Empezamos a usar la plataforma Zoom e instalamos [...] como un encuentro. [...] En un principio, estas reuniones fueron obligatorias...después también nos fuimos encontrando con que por ahí no todas las semanas teníamos cosas para hablar en grupo, pero considerábamos que era un espacio importante, porque se convirtió en un espacio de intercambio para los docentes, para intercambiar experiencias, para intercambiar actividades. Entonces, con el resto del equipo de gestión decidimos sostenerlo más allá de que no tuviéramos por ahí un tema importante para hablar”. (IN19 Directora / 2)

“Decidimos juntos trabajar con las directoras la organización de los trabajos del equipo, colaborativos, participativos y debatidos. Les costó mucho a las directoras organizar espacios sistemáticos de encuentro por Zoom o por Meet. Al principio eran todo tipo de comunicados por mail, por WhatsApp”. (IN24 Supervisora)

En esta fase, y como producto de estos intercambios y del camino que se va recorriendo, comienza a identificarse también la necesidad de revisar la intensidad y cantidad de actividades.

“Después nos dimos cuenta de que era mucho, porque nosotros no queríamos perder el trabajo de la sala. Entonces intentamos (dando toda la explicación, y obviamente haciendo un poco menos y cosas que pudieran hacer los papás en la casa) hacer todos los pasos de la agenda en un primer momento, pero cuando pasó el tiempo nos dimos cuenta de que era mucho. También tomamos el material de Nación. No se lo hicimos hacer directamente a los papás sino que nosotros lo reformulamos y tomamos lo que nos parecía conveniente y tratamos de seguir lo que habíamos comenzado en el diagnóstico. [...] Fue darnos cuenta de que tal vez era mucho, y ponernos a pensar que para nosotros era fácil lo que les estábamos pidiendo, pero ellos no son docentes y los chicos no están en el jardín”. (IN10 Docente / 3)

“Me decían... ‘ah no seño, yo todavía estoy terminando lo que mandaste la otra vez’. Hablaba también con las chicas (docentes compañeras) y acordamos mandar cosas lunes, miércoles y viernes. Los viernes generalmente son los días en que nos encontramos con los grupos”. (IN12 Docente / 2)

“El ‘menos es más’, esto que un poco trazó Dussel en su ‘charla en pantuflas’, a mí me quedó clarísimo. Vos no podés en una situación incierta. [...] Esto trabajábamos con las directoras: ‘Chicas, en situaciones inciertas, en un camino que no es seguro porque no lo conocemos, en una situación que día a día nos presenta cosas nuevas para abordar, hay que ir de a poco...’ Entonces, trabajamos mucho la lógica del menos es más, trabajamos mucho la línea de la otredad”. (IN24 Supervisora)

Avanzando a una cuarta fase, es posible identificar una creciente preocupación por el “ida y vuelta” de las actividades, por la devolución de los trabajos por parte de las familias, y, por lo tanto, también es un momento en el que comienza a aparecer la preocupación por la evaluación.

Recordemos que para el nivel inicial la evaluación no se asocia a la promoción como sucede en otros niveles educativos. La resolución Nro. 174/12 del Consejo Federal de Educación sostiene que “la trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Lo que implica entender que el pasaje de una sala a otra no podrá exigir otro requisito que el de la edad cronológica”.

En este sentido, en esta fase las docentes describen ciertas dificultades para hacer un verdadero seguimiento sobre el proceso de aprendizaje de las y los niños durante todo este tiempo. En algunos casos, por respuestas intermitentes, en otros, por la mediación de las familias. En general, la preocupación es sobre cómo realizar los intercambios con las niñas y niños para motivar más aprendizajes. También, y como correlato de lo anterior, estos intercambios en general se expresan a través de audios individuales a cada familia para llegar a cada niño y niña de manera directa.

“Generalmente mandaban fotos y videos [las y los niños]. Mi devolución es por audio, felicitándolos [...] motivándolos para que prosigan con esto...”. (IN20 Docente / 2)

“Estamos evaluando, más que nada, los contactos, las maneras, lo que recibimos....Evaluar puntualmente las actividades es un poco complejo.... Logramos hacer algo más puntual; esto de trabajar tanto con las familias. Tomamos un poco la voz de ellos como para poder ver en dónde estamos parados”. (IN8 Docente / 2)

“Recibimos los trabajos de los chicos y se hace la devolución a través de audios que se les envían, felicitándolos por el trabajo realizado, por la creatividad. La forma de devolución es a través de los audios para que ellos puedan escucharnos. [...] La devolución es siempre alentadora, es siempre estimulándolos a que realicen más actividades y, por supuesto, felicitándolos por el trabajo que hacen y también incentivándolos a que continúen trabajando y... más que nada felicitarlos porque lo pudieron lograr solos en su casa y con la ayuda de la familia”. (IN14 Docente / 3)

Se evidencia una preocupación sobre la evaluación, el cómo evaluar, el cómo registrar los procesos individuales, los contextos, las interacciones.

“La verdad que es un poquitito complicada en este contexto la evaluación. Sobre todo, porque uno no puede observar al niño en la actividad...”. (IN20 Docente / 2)

“Nosotros terminamos las valoraciones con una encuesta a las familias, como para poder tener una devolución también desde las familias hacia nosotras, y también, de todas las valoraciones que tuvimos hicimos una conclusión general de todo lo que fue recibido y también se lo envió”. (IN8 Docente / 2)

“Nosotros hacemos la evaluación de cada planificación, con los indicadores de realmente si se han cumplido los objetivos. Eso es lo que hemos trabajado siempre en jardín y estamos trabajando ahora, pero [en un contexto social con alta vulneración] es difícil saber realmente si el niño ha trabajado o no. [...] La verdad es que si me preguntas cómo voy a evaluar ahora no sé al final [...] o sea ¿a quién evaluamos? ¿A la mamá, al niño o al contexto? Y yo no sé... ¿cómo hacemos una evaluación, así, a distancia? No se puede, no sé ahora qué criterios se tomarán...”. (IN17 Docente / 3)

“A la tarde, tipo 3, 4, todos los chiquitos ya me han mandado fotos, videos de todo lo que ellos van haciendo. ¿Sabés qué uso mucho? El audio, porque por ahí notaste que hay ciertos problemitas de oralidad, entonces yo lo quiero afianzar un poquito más”. (IN18 Docente / 4)

Aparece así la necesidad de repensar el sentido de la evaluación, recobrándola como “un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar” (Resolución CFE N° 93/2009). Venimos describiendo que los contextos y las condiciones en que se desarrollan los aprendizajes son, particularmente en este período, heterogéneos y desiguales, por lo que se hace indispensable hacer un seguimiento de situaciones individuales. Esto ha sido muy caracterizado por las docentes y equipos directivos y de supervisión.

Algo es común en todos los circuitos: no es posible trasladar las lógicas de evaluación tradicionales de la presencialidad. Tampoco en el nivel inicial, que tiene su tradición en el registro de evaluación, la documentación pedagógica y la comunicación a través de los informes evaluativos. Siguiendo a Spakowsky (2011), el registro de la evaluación implica llevar a la práctica la evaluación misma. Registrar es dejar memoria para luego interpretar la información y llevar a cabo la síntesis orientada a describir la situación real sobre el niño y el grupo. Una cuestión que en el nivel inicial no se encuentra presente como en otros niveles es la indebida asociación de evaluación con acreditación. No obstante, como se ha expresado, la preocupación sobre cómo evaluar está presente en este nivel, en particular, por la mediación constante de las familias que ha sido una característica presente en todo este tiempo.

“Es otra mirada de evaluación. No por ahí la que todos tenemos, la evaluación pensada como los procesos adquiridos, hasta dónde logró o hasta dónde no logró. Hoy es otra cosa la evaluación, salió a la luz el tema de evaluación, que lo tenemos complicado hace varios años”. (IN9 Docente / 3)

En el mismo sentido, en las entrevistas realizadas a supervisoras y directoras se observa un fuerte nivel de acuerdo acerca de la imposibilidad y la decisión de no llevar a cabo una evaluación de corte sumativo que considere y exprese únicamente la valoración de la adquisición de los contenidos abordados. De este modo, se inclinan hacia la realización de una evaluación formativa de los procesos, no solo de aprendizaje sino también de enseñanza.

“Que no se trabajara en forma evaluativa, porque lo primero que noté en las guías era como que querían evaluar y... ‘decime si lo pudiste hacer o no’. O sea, poner al papá en esa situación de evaluación no existe. No existe porque además nunca nos vamos a enterar de la verdad, porque no lo podemos ver. Entonces me parece que solamente lo que podemos hacer es ir hacer una evaluación formativa de procesos y nada más, y ahí vamos a terminar nuestra mirada. Y bueno, después veremos”. (IN23 Supervisora)

“En cuanto a evaluación, durante esta época sentimos que hacemos más valoraciones que evaluaciones... entonces, las evaluaciones que los docentes están realizando son como una especie de catarsis digo yo, porque también las invito a que cuenten en eso lo que sienten cuando planifican determinada actividad. Y cuando las familias devuelven también hablamos de que no íbamos a evaluar en contenidos sino que en realidad nuestro eje pasa por el vínculo y que los niños sepan que estamos presentes, que el jardín acompaña la situación”. (IN11 Directora / 2)

“Consideramos que [para] hacer una evaluación de un proceso pedagógico no tenemos tantos elementos como en la presencialidad así que no. [...] Sería como muy general si lo tuviéramos que hacer. Es como que la evaluación está puesta más en el adulto, en el docente ¿no? En cómo nos vemos, cómo vamos transitando, en eso estamos puestos”. (IN11 Directora / 2)

Para llevar a cabo estas evaluaciones y poder conocer y acompañar los procesos de aprendizaje de niños y niñas, algunas supervisoras y directoras propusieron el uso de instrumentos tales como un portafolio, un registro, una grilla, una encuesta o la realización de videollamadas. En algunos casos, la motivación para el uso del instrumento es dejar un registro que pueda ser recuperado al momento de la vuelta a la presencialidad. En otros, la intención es poder conocer el proceso y los desempeños de alumnos y alumnas en los momentos en que realizan las actividades. Finalmente, la utilización de la encuesta, por ejemplo, busca la participación de las familias en el proceso de evaluación, reconociendo que son ellas las que ven a los niños y las niñas en su interacción con las propuestas.

“¿Vamos a evaluar? ¿Vamos a hacer un control? ‘Chicas, esperen’ les digo. Vamos a pensar entre todos qué tipo de evaluación vamos a hacer, porque va a estar siempre sesgada con la mirada de la familia. Entonces decidimos hacer como un portafolio donde guarden los chicos todos los trabajos y cuando vuelvan a las clases, a clase presencial vamos a recuperar ese material y vamos a ver los índices de progreso o las regresiones que hayan podido tener y en virtud de eso vamos a hacer un poco nuestra propuesta”. (IN21 Supervisora)

“Evaluación haciéndole una encuesta a la familia. Cuáles han sido las actividades difíciles, qué les gustaría a ellos, como podríamos enseñar otra cosa o algo, digamos, que les sea más

interesante. Todo eso ha sido positivo para temas que no se han podido... [con los] que han tenido dificultad los chicos y hay que reformular". (IN22 Directora / 4)

"En relación al tema de evaluación, nosotros, a nivel institucional, estamos revisando la grilla que teníamos de forma cuatrimestral para evaluar a los niños en relación a las capacidades y objetivos que nos habíamos propuestos para el ciclo. Y desde las autoridades nos han enviado las líneas de evaluación nacional de proceso de continuidad pedagógica que es lo que estamos viendo para poder rever nuestra grilla cuatrimestral de evaluación de los niños". (IN6 Directora / 3)

Para cerrar este apartado que describe las prácticas de enseñanza a través de las distintas fases de acomodamiento, podemos decir que el aula como espacio público está en suspenso aun con todo el trabajo de las y los docentes de nivel inicial. Se hace necesario remarcar que, para las niñas y los niños que transitan este nivel en particular, se pone en suspenso también el espacio propio para el juego y para la expresión. Se suspende asimismo, en muchos casos, la posibilidad de un tiempo autónomo, de construir redes afectivas y de conocimiento más allá de sus familias.

a. Nivel Primario

Docentes, directoras y supervisoras del nivel primario hacen alusión al pasaje por distintas fases a lo largo del aislamiento social, preventivo y obligatorio. En consonancia con lo desarrollado respecto al nivel inicial, en primaria también se identifican cuatro etapas de acomodamiento y/o adaptación que caracterizaron el proceso de continuidad pedagógica.

En la primera etapa, desarrollada durante las primeras dos semanas del ASPO, la mayoría de los actores escolares destaca haber experimentado emociones y sensaciones vinculadas con la desesperación, la preocupación, el temor y, principalmente, con la incertidumbre relacionada con 1) cómo enseñarles a las y los estudiantes bajo una nueva modalidad que implicaba la distancia, y 2) el acompañamiento de las familias durante este nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes.

"Fueron como muchos sentimientos encontrados. Creo que me sentí un poco como... no sabía cómo lo iba a llevar adelante, qué herramientas tenía que utilizar, cómo iba a llegar de una manera más eficaz y eficiente a los chicos para poder transmitir los conocimientos y ese contacto que uno también [tiene] ¿no?, el día a día, el que podés conversar, el que lo ves, esa mirada". (PR32 Docente / 1)

"En general en un principio fue eso, bajar un poco la ansiedad, porque al principio mandaron mucho. Tranquilizarlos en ese sentido, acompañar a las familias. Sobre todo, a las que nosotros por ahí sabemos que a lo mejor podían llegar a tener alguna dificultad. También con respecto a nosotras nos acompañaron, que hiciéramos respetar los tiempos y los horarios con respecto a la devolución de tareas, bueno y a las correcciones. Tratamos de estar en buen contacto con los papás, con las familias y no volvernos locas". (PR18 Docente / 2)

“Más que nada desesperación... más con primer grado. Los que trabajamos en la docencia sabemos que es un pilar fundamental dentro de la educación, donde empiezan a tener sociabilidad con sus compañeros, empiezan a aprender a leer, las letras, las palabras completas, empiezan a conocer los números. Y nos agarró justo en un período de diagnóstico escolar; entonces tampoco sabíamos bien cómo estaban los chicos en cuanto a los contenidos que traen, a saberes previos. Entonces más fue incertidumbre y desesperación de saber cómo bajar un contenido sin estar frente a frente a los chicos, porque cuando uno está con ellos se puede ir dando cuenta si algunos saben más y va tratando de lograr una homogeneidad dentro del grupo. Pero a la distancia, y más para los que no estamos acostumbrados a trabajar de esa manera. [...] Quizás algunos podían tener una experiencia de trabajo a distancia o demás. Pero los que no teníamos esa experiencia sentíamos miedo”. (PR33 Docente / 3)

“Sí, nosotros comenzamos con este aislamiento obligatorio, si mal no recuerdo el 22 de marzo. A partir de ahí fue todo un gran tema porque nosotros tenemos mucha gente de planta rural y veíamos un poco complicado el tema de poder seguir el vínculo con esas familias”. (PR3 Docente / 4)

Durante los primeros quince días, se consideró que el cese de la presencialidad era una medida adoptada de carácter emergente y temporal. Esto implicó, en muchos casos, que en el transcurso de este período se trabajó con líneas de acción no precisas. Es por ello que, durante las primeras semanas, caracterizadas por las docentes como las más complejas, primó la desorganización y, por ende, la improvisación frente al escenario inédito que se desarrollaba: la continuidad pedagógica conllevaba repensar la reconfiguración del espacio áulico y las formas de hacer o “rearmar” la escuela.

“Yo tengo 2do. grado, o sea que es la unidad pedagógica con 1ero y entonces hay cosas por reforzar que tienen que ver con la alfabetización tanto en Prácticas del Lenguaje como en Matemática, que con algunos chicos no habíamos terminado de diagnosticar, de explorar. Entonces era, por un lado, pensar qué contenidos eran los que íbamos dejando como prioritarios de los prioritarios, pensar qué contenidos íbamos a reforzar y, después, de qué manera los íbamos a llevar adelante teniendo en cuenta que tenemos una gran diversidad de familias, de nivel educativo de las familias, entonces es como rearmar la escuela”. (PR1 Docente / 2)

“Cuando comenzamos con esto pensamos que iba a ser poquito, o sea, decíamos ‘bueno van a ser quince días, cuanto mucho un mes’, y bueno, se terminó alargando y es como que uno empezó a tener sensaciones de ¿y ahora qué hago? Porque los primeros quince días fue armar como unas pequeñas actividades y enviarlas a los padres en formato papel y el tema fue después ¿ahora qué hago?, ¿cómo armamos ahora?, ¿qué hacemos para poder llegar a las familias?”. (PR15 Docente / 3)

“Era tratar de no perder el contacto con mis alumnos durante esas dos semanas y bueno, para eso acepté valirme de...o sea, entendí que tenía que valirme de las herramientas que tenía yo a disposición y que ellos podían contar a disposición. Pero siempre pensando que iba a ser algo muy temporario, muy breve”. (PR29 Docente / 3)

“Nosotros lo veíamos muy lejano, ¿no? La provincia del Chaco. [...] lo veíamos desde lejos. Incluso lo que es la escuela, al tener un grupo de alumnos en una etapa donde ellos todo cuestionan, todo quieren saber, todos se interesan. Ellos mismos bueno... ya se iban con su alcohol en gel, siempre tomamos los hábitos de higiene antes de ingresar, pero bueno, ya era como que ellos estaban atemorizados por esto que oían de la pandemia a nivel mundial. Pero bueno, las charlas y los diálogos establecidos eran ‘estamos lejos’”. (PR9 Docente / 3)

En nuestro país, la suspensión de las clases a nivel presencial coincidió con el inicio del ciclo lectivo; las docentes se encontraban transitando el período de diagnóstico, el cual implica revisar qué conocimientos y saberes previos traen las y los estudiantes del nivel inicial y de los grados anteriores.

Frente al caos generado por la pandemia de COVID-19 resultaba imperiosa la necesidad de establecer, de manera rápida, canales de comunicación con las familias. Tanto directoras como docentes se abocaron, durante la primera etapa, a confeccionar listados de correos electrónicos y teléfonos celulares de las familias de los y las estudiantes para continuar la relación con estos últimos y sostener el vínculo pedagógico.

“A medida que se fue extendiendo la cuarentena ya teníamos que empezar a buscar las herramientas necesarias para tener contacto, porque por WhatsApp... sí, estaba bárbaro porque nos podíamos comunicar, pero no podíamos hacer videollamadas. En general yo tengo muchos alumnos que no podrían de ninguna manera ingresar al WhatsApp para ponerme en contacto con ellos. Entonces ya buscamos nuevas herramientas y nos brindaron también capacitación sobre las nuevas plataformas para poder usarlas”. (PR16 Docente / 2)

“En realidad nosotros teníamos el registro de los niños en marzo armándolo, bueno cuando se decidió ese grupo de WhatsApp armamos los grupos por grado, mediante el celular. Los padres recibieron una notificación, yo me presenté, somos 3 docentes paralelos ¿no?, nos presentamos y les contamos qué era la modalidad que iban a tener, la importancia de estar en el grupo, el sentido de pertenencia, de tener algo en común a pesar de estar lejos, y la verdad es que todos los padres [tuvieron] muy buena la predisposición y lo aceptaron”. (PR6 Docente / 3)

De los relatos docentes se desprende que en la mayoría de los circuitos prevalece el teléfono celular y el WhatsApp como el dispositivo y el medio de comunicación más utilizados. Las heterogeneidades respecto a la dotación de recursos por parte de las familias reflejan desigualdades intrínsecas sobre las cuales las docentes debían detenerse a pensar previamente al diseño de las estrategias y propuestas de enseñanza. El desarrollo de estas pasaría a depender de la disposición de equipos y de la conectividad con la que contaban tanto las familias como las docentes.

“Computadora, solamente uno... Después todos se manejan por celular, entonces yo traté de ponerme en contacto, de charlarlo con la directora, de ir aunando criterios como para que no se pierda la continuidad pero que tampoco el proceso de enseñanza aprendizaje quede como ahí rezagado... Pero bueno, tenemos distintas realidades. O sea, no hay conectividad, no todos tienen el acceso incluso en oportunidades, yo me tomo el

atrevimiento que sé que estamos en aislamiento social y que no debemos salir, que no debemos circular, las precauciones y todas las cosas necesarias, me acerco a tres domicilios y les llevo las copias, porque no tienen teléfono con WhatsApp”. (PR9 Docente / 3)

En esta primera fase se desarrollaron estrategias y propuestas de enseñanza mayormente vinculadas al envío de actividades recreativas para continuar con la etapa de diagnóstico y/o de repaso sobre los contenidos vistos durante el comienzo del ciclo escolar. Algunas docentes mencionan que al comienzo del aislamiento trabajaron sobre temas vinculados a la salud, al cuerpo humano, a la prevención de enfermedades y, puntualmente, a los síntomas del COVID-19, para que las y los estudiantes tuvieran conocimiento de estos.

El envío de actividades, a la vez que permitía seguir relacionándose con las y los estudiantes y las familias, también les daba tiempo a los distintos actores escolares para que se fueran acomodando a la nueva modalidad de trabajo.

“Las primeras actividades fueron pensando que esto se iba a hacer cortito. Fueron guías de investigación y respuesta. Uno no les mandaba actividades como para que ellos analicen, se planteen dudas”. (PR4 Docente / 2)

“Pero como teníamos la etapa diagnóstica, dijimos ‘bueno, a ver, cómo empezamos a caminar esto’. Tenemos dos o tres semanas como para poder pensar. Mientras tanto, vamos haciendo esto de recuperación de saberes”. (PR10 Docente / 3)

La segunda etapa se inaugura a partir de la organización de líneas de acción, comandadas por los equipos directivos, una vez que se supo que las medidas se extenderían más allá de esos primeros quince días, iniciados en el mes de marzo.

El relevamiento de los contactos de las familias del estudiantado realizado durante la primera etapa permitió generar grupos de WhatsApp y coordinar tareas conjuntas entre docentes y directoras. A partir de este momento, las docentes y las directoras mencionan que existieron propuestas para comenzar a trabajar con contenidos nuevos.

La organización del trabajo en condiciones de ASPO implicó la revisión de objetivos y saberes para adaptarse al nuevo contexto. Para la fase inicial, como destacamos anteriormente, se brindaron actividades lúdicas de entretenimiento y/o repaso con el objetivo de sostener la relación con las y los estudiantes y sus familias, creyendo en el carácter temporario de las medidas decretadas. Cuando se extendieron los plazos, las docentes comenzaron a planificar secuencias utilizando los cuadernillos (jurisdiccionales y nacionales), manuales o contenidos de plataformas provinciales, haciendo hincapié en aquellos contenidos y saberes vinculados a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

Las clases y actividades sincrónicas a través del uso de plataformas como Google Classroom, Zoom, Google Meet o Jitsi, se realizaron en menor medida, mientras que en la mayoría de los casos prevalecía el envío de tareas por parte de las docentes a través de WhatsApp, y las y las

estudiantes, una vez que las realizaban, las mandaban cuando podían, es decir, cuando tenían acceso al celular de la persona adulta.

En las escuelas del circuito 3, y con más presencia en el circuito 4, predominó la utilización de los cuadernillos jurisdiccionales y/o nacionales. Para hacer devoluciones, se implementó un ida y vuelta con las familias, para que las docentes pudieran hacer las correcciones correspondientes sobre las actividades y así establecer un intercambio permanente. Junto a la entrega de los cuadernillos las docentes indican que solían enviar videos y audios que explicaban a las y los estudiantes qué actividades debían realizar y cómo.

Las actividades que al comienzo eran de carácter lúdico, simples y cortas, con el tiempo comenzaron a complejizarse; la intervención y el andamiaje de un familiar resultaban cada vez más necesario, sobre todo, en el caso de los y las estudiantes más pequeños, aquellos que se encuentran atravesando el proceso de alfabetización en los primeros grados del primer ciclo. En este sentido, se debe destacar que las desigualdades no solo emergen a partir de la tenencia o no de un dispositivo electrónico y conectividad a internet, sino también de tener a una persona adulta que pueda acompañar al estudiante en la realización de las tareas escolares.

Se observa en la mayoría de las docentes la adaptación de las planificaciones anuales elaboradas durante el mes de febrero y la readecuación de los contenidos sosteniendo, en la mayoría de los casos, que hay saberes que para ser trabajados requieren de la presencialidad o de un contacto directo y físico con los y las estudiantes. Al señalar que la herramienta principal que tienen a disposición las familias son los teléfonos celulares, la consecuente flexibilización del diseño curricular les permitió a las docentes trabajar sobre contenidos prioritarios mayormente vinculados al contexto.

No obstante, las docentes indican, en su mayoría, que a partir de lo planificado fueron recuperando e intensificando el trabajo sobre los temas que estaban previstos y que, con el tiempo, lograron incluir nuevos contenidos con diversas estrategias didácticas.

Surge como idea principal repensar qué contenidos abordar haciendo hincapié en las capacidades que las y los estudiantes deben desarrollar, mayormente vinculadas a la lecto-comprensión y a la resolución de problemas.

“Se tomó en cuenta tratar de trabajar los temas que son más importantes, los contenidos que realmente los chicos puedan entender, que los puedan comprender, y que sean los más importantes ahora en esta etapa, para que a la vuelta podamos trabajar los otros contenidos que por ahí son un poco más complicados, más difíciles. Pero, en general, [con] la planificación creo que vamos perfecto, al día, y se está cumpliendo como la habíamos planificado en marzo”. (PR32 Docente / 1)

“Si bien la primera parte de la planificación fue nivelar, [en] la segunda parte comenzamos a componer partes nuevas de la planificación, contenidos nuevos que no necesitaban especialmente la presencialidad del docente, así hemos ido trabajando”. (PR26 Directora / 2)

“No me enfoqué tanto en el contenido sino en que los estudiantes pudieran desarrollar competencias a través de estos contenidos y que les pareciera interesante también. [...] Primeramente seleccioné estos contenidos porque se encuentran dentro del diseño curricular y lo hice analizando no solo a los niños y sus particularidades sino la relevancia que tienen estos contenidos en el contexto, que no deben ser contenidos extensos y muy complejos debido a que no es lo mismo desarrollarlos de manera presencial que virtual”. (PR21 Docente / 3)

“Me ha dado tiempo de revisar, entre mis contenidos que tenía previstos para desarrollar en este tiempo, lo más básico y lo más específico y lo más fácil de ser transmitido o construido a través de esta educación a distancia. Entonces ir haciendo como una re-selección de lo que ya había seleccionado y priorizando aquellos conocimientos con los que necesito que los chicos cuenten, e ir postergando las otras cosas que son como más instrumentales, como más prácticas, que las vamos a realizar, si Dios quiere, cuando volvamos”. (PR31 Docente / 4)

Las docentes refieren al trabajo que realizan junto a sus pares; en el caso de las escuelas que cuentan con más de una sección por grado, se reúnen a trabajar por grados para elaborar propuestas y estrategias de enseñanza en conjunto. También señalan el trabajo articulado que llevan adelante junto con docentes de las distintas áreas curriculares para vincular los diversos contenidos vistos en las diferentes materias. De forma mancomunada, las docentes desarrollan un trabajo interdisciplinario en el que primero piensan un eje temático para luego planificar cómo va a ser abordado desde cada área curricular.

El objetivo que se encuentra por detrás del pensar las actividades en conjunto –docentes de las aulas paralelas, de las áreas curriculares y también directoras– es lograr un aprendizaje integral.

“Trabajamos en equipo. Somos los tres docentes de las áreas. Yo llevo solamente dos áreas que son Lengua y Ética en los tres 6tos y Naturales en mí 6to. Otro profe lleva Sociales y Naturales en su grado y la otra profe lleva Matemática y Naturales en su grado. Entonces entre nosotros tres hemos estado poniéndonos de acuerdo sobre qué es lo que vamos a ir trabajando. La idea era que lo que yo doy de Lengua me puede servir para Matemática y, a su vez, me puede servir para Ética, que no sea una cosa solita, aislada cada uno de los contenidos. Lo que se dice articulación de contenidos de forma horizontal”. (PR4 Docente / 2)

En la mayoría de los casos se busca establecer un hilo conductor en cada una de las propuestas de enseñanza y a la hora de pensar las actividades, teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y los diseños curriculares jurisdiccionales, como se ha mencionado anteriormente.

Por ejemplo, una docente de 2do. grado de CABA señala que en una de las secuencias armadas estuvieron trabajando sobre la vida en la época colonial, articulando el conocimiento de las distintas áreas curriculares como Conocimiento del Mundo, Prácticas del Lenguaje, Matemática y Tecnología. Además, en su relato, se visualiza cómo la docente incorpora el juego en las

actividades y, a partir de ello, logra que todos los y las estudiantes –o la mayoría de ellos– participen en la realización de las tareas.

“Durante todo el mes de mayo estuvimos trabajando sobre la vida en la época colonial. Entonces, era pensar algunas cosas en función de las clases sociales. Trabajamos con Jacinto Congo, que es un personaje paralelo, trabajamos con Belgrano, con un cuento, buscamos juegos tradicionales. Les propuse hacer el juego del sapo, que es ese juego de embocar, como para trabajar desde los juegos tradicionales. Enganchar también matemática, cosas que yo necesitaba sobre situaciones aditivas, valor posicional, etc. Y bueno, este fue un trayecto de un poquito más de un mes, en donde hice la secuencia pensando en la vida en la época colonial, los vendedores ambulantes, las clases sociales, también en los juegos tradicionales para poder relacionarlos con Matemática. El tema de las figuritas, y con la profesora de tecnología lo enganchemos con el tema de los materiales que se usaban para hacer los juguetes de antes, los juguetes de ahora, tratamos de darle una continuidad”. (PR1 Docente / 2)

En este sentido, otra docente también destaca la importancia de desarrollar actividades que estén vinculadas con el juego, porque ello atrae y entusiasma a las y los estudiantes:

“Bueno, yo siempre trato de ser más lúdica en las actividades para ellos, en todo. Desde todas las áreas yo siempre veo algo que los motive, qué hacer en Matemática. Les hago también el tema de los videitos. Los hago ver, les voy explicando así cuando son contenidos nuevos, por ejemplo en Matemática, siempre los relaciono, que vayan haciendo juegos y lo mismo de las áreas especiales; mis compañeros de educación física, de tecnología, siempre, todos, vamos por lo lúdico. Eso les gusta a ellos”. (PR31 Docente / 4)

En muchos casos, se indica también cómo las secuencias didácticas elaboradas se relacionan, principalmente, con herramientas y elementos que se encuentran en el hogar y que los y las estudiantes poseen a su alcance, para que no tengan que salir del espacio en el que se encuentran para comprar nuevos materiales.

“Hice secuencias y todo tiene que ver con la casa, con el espacio en el que están. Por ejemplo, en Lengua trabajamos nombres, primero de sus compañeros, para que se acordaran de sus compañeros, después trabajamos los nombres de los elementos que nos rodean. Hicimos diferentes paseos por la casa, por ejemplo, y a la vez en Matemática hacíamos conteo de los elementos que tenían, cuántos tenedores, cuántos cuchillos, cuántos platos. De esa manera íbamos trabajando”. (PR15 Docente / 3)

Varias docentes mencionan que eligen los contenidos seleccionados dentro del diseño curricular analizando no solo las particularidades de cada estudiante, sino también considerando la relevancia que tienen en este contexto particular; pensando que no deben ser contenidos extensos y muy complejos. También, indican que las actividades que más funcionan son aquellas que son claras y concisas, que consideran los saberes previos de cada estudiante, y que ayuda mucho a su realización que vayan acompañadas con videos explicativos.

La capacidad creativa de las docentes dio lugar a que desarrollaran nuevas estrategias didácticas vinculadas a haberse “amigado” con la tecnología, sobre todo aquellas que se encontraban más reticentes respecto a su uso. Muchas de ellas aprendieron, durante el ASPO, a elaborar y editar videos en los cuales se grababan para que las y los estudiantes continuaran viéndolas de alguna forma y, a su vez, para que estos cuenten con las distintas explicaciones sobre los diversos ejes temáticos trabajados.

Estos ejemplos sirven para ilustrar las semejanzas que existen entre las distintas secuencias didácticas propuestas por las docentes al estudiantado. La idea de contextualizar las actividades relacionándolas con el entorno inmediato de las y los estudiantes, y la articulación interdisciplinaria de los contenidos son características que se repiten en la mayoría de las entrevistas.

La emergencia del ASPO ha dado lugar a la difícil tarea de encontrar los modos de adaptar las estrategias de enseñanza y acompañar a los y las estudiantes en pos de llevar adelante la continuidad pedagógica. Para lograr estos objetivos, el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios de Educación jurisdiccionales pusieron a disposición una serie de plataformas y recursos impresos y digitales en entornos virtuales y en distintos medios de comunicación.

El Ministerio de Educación de la Nación elaboró los cuadernillos Seguimos Educando, estos se editan y distribuyen en volúmenes para ir acompañando el ciclo lectivo. En el caso del nivel primario, la propuesta se organizó en cuatro cuadernos para los diferentes grados. Estos cuadernos tienen como fin acompañar a aquellos y aquellas estudiantes que no cuentan con la conectividad necesaria para mantener un contacto efectivo con la escuela.

Según lo referido en las entrevistas, los cuadernos fueron mayormente utilizados en los circuitos 3 y 4, caracterizados por la escasez de recursos tecnológicos y la conectividad necesaria para una continuidad pedagógica, que depende de una comunicación fluida por celular o redes sociales. También, fue tomado como material de apoyo en escuelas de otros circuitos, que trabajan con materiales elaborados por el equipo docente de la institución, pero que, en algunos casos, adaptaron o recomendaron el trabajo con alguna de las actividades del cuaderno Seguimos Educando.

“Con mis compañeros sí hemos tomado algunas actividades de Seguimos Educando. Obviamente que las adaptamos a nuestro contexto y realidad. Y también tomamos algunas ideas (...) de la Provincia. Hemos tomado de todos lados un poquito, lo que nos parecía significativo y que podía responder a la demanda de nuestros chicos lo tomamos”. (PR6 Docente / 3)

“Después nos llegaron los cuadernillos de Nación; nosotros, como no tenemos la posibilidad de trabajar a través de Classroom, no sé, Zoom o de otras aplicaciones (porque todos los papás se manejan con los teléfonos, los que tienen, los que pueden cargarle crédito) pedimos que sean para todos los grupos, para todos los chicos, porque el tema del cuadernillo, cuando llegó la consigna, era hacer una lista de los que no tenían posibilidad de tener conectividad y bueno, para esos nenes iban los cuadernillos y con los demás sigamos con las clases

virtuales. Pero nosotros nos plantamos todas las maestras, la directora estuvo re de acuerdo y pedimos que nos llegue para todos; porque nos parecía muy selectivo decir ‘vos tenés’...’’. (PR31 Docente / 4)

“En los cuadernillos que yo le doy a los nenes, que vienen a través de Nación o Provincia, remarco qué actividades pueden hacer mis nenes, según cada nene le remarco. No les doy que hagan todo porque todo no van a hacer”. (PR3 Docente / 4)

En paralelo a los materiales impresos elaborados por Nación, y en algunos casos también a nivel jurisdiccional, se puso a disposición la plataforma virtual Seguimos Educando, con orientaciones y recursos pedagógicos. Según lo relevado en las entrevistas, su utilización se da mayormente por las docentes a las que les resulta de utilidad en tanto cuentan con una gran variedad de recursos disponibles que utilizan para organizar actividades para las y los estudiantes.

En las jurisdicciones hubo un fuerte trabajo de adaptación de sus plataformas para ponerlas al servicio de la continuidad pedagógica. Frente a un panorama heterogéneo, las docentes se sirvieron también de recursos educativos virtuales de estas plataformas. En otros casos, las plataformas presentaban más funcionalidades, incluso algunas contaban con aulas virtuales.

Los contenidos educativos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación fueron transmitidos por la TV Pública y por Radio Nacional. En este sentido, muchas directoras y docentes dicen haber informado a los y las estudiantes sobre los horarios de las transmisiones. Además, algunas docentes señalaron que la organización de las actividades estuvo relacionada con los programas educativos transmitidos por televisión.

“También les ofrecimos los horarios, que tanto aquí el Canal Público de la provincia y también a nivel nacional estaban pasando, como para que si querían seguir mirando tele –que a los chicos les encanta–puedan ver algo también educativo”. (PR33 Docente / 3)

La tercera etapa se encuentra marcada por un nivel de organización institucional que aumenta y se consolida a medida que transcurre el ASPO. La buena predisposición y el acompañamiento de los equipos directivos en todas las iniciativas docentes, junto con el trabajo colaborativo entre pares parece instalarse en la mayoría de las escuelas primarias del país como una característica que la pandemia ha fomentado.

La mayoría de las docentes señala que los distintos perfiles de la escuela se reúnen con los equipos directivos semanalmente para recibir indicaciones y sugerencias, revisar planificaciones, presentar nuevas propuestas y proyectos de enseñanza, consensuar la forma de trabajar en conjunto con el estudiantado y despejar dudas que puedan emerger, entre otras cuestiones.

Las directoras, a su vez, subrayan la disposición para trabajar que presentan sus docentes, junto con la capacidad de adaptación a la situación que han demostrado.

“Nosotros, por suerte, contamos con un equipo de trabajo con una disposición para trabajar que realmente es increíble. Por ejemplo, el aprendizaje fue de un día para otro, porque no quedó otra: a utilizar todos los medios, todos los recursos, nuevos programas. Pero no hubo quejas, nadie se quejó por aprender algo nuevo. Sí a algunos les costó un poco más, a otros menos; se apoyaban entre compañeras, una ayudaba a la otra, como trabajan en equipo, la compañía de la mañana con la de la tarde y entre las cuatro divisiones también. Se apoyan entre ellas de una manera increíble”. (PR15 Docente / 3)

“El cargo de directivo es el único cargo jerárquico que hay en la escuela. No tengo vice, no tengo secretario. Para planificar todo lo tengo que hacer con mis docentes, ya sean los Maestros de Grado o los docentes especiales que tengo y después, bueno, nosotros, una vez a la semana, tenemos reunión con nuestros inspectores y el resto de los directores. Esas reuniones también nos ayudan un montón porque por ahí compartimos situaciones, compartimos dudas. Por ahí no tengo otro equipo más que el docente, pero en estas reuniones compartidas con otros cargos directivos podemos resolver alguna situación muy puntual; y si no, el equipo docente, con una disposición al máximo y eso es lo que nos ha ayudado. [...] Por lo general, la decisión la tomo con mi equipo docente”. (PR2 Directora / 3)

Los medios a través de los cuales se realizan estas reuniones son heterogéneos; en algunos casos utilizan plataformas como Zoom, mientras que en otros establecen grupos de WhatsApp para realizar videollamadas. Las llamadas telefónicas también aparecen ante hechos puntuales que requieren de cierta urgencia para ser resueltos.

Las docentes que manifiestan tener problemas para comunicarse con algunas de las familias les solicitan a las directoras que sean ellas quienes las llamen, con el fin de obtener alguna respuesta. Varios relatos dan cuenta de que se han acercado a los hogares de los y las estudiantes para saber si estaban bien o para llevarles actividades y cuadernillos que, por alguna razón, no pudieron ir a buscar a la escuela.

Las directoras, a su vez, destacan el acompañamiento recibido por parte de las supervisoras y de las direcciones de nivel primario provinciales. Las supervisoras y las direcciones de nivel han organizado distintas capacitaciones en función de las necesidades y herramientas que presentan las docentes de las distintas áreas. Las directoras señalan, a su vez, que realizan reuniones junto con otros directivos para compartir experiencias y resolver dudas acerca de cómo continuar el trabajo bajo el contexto de ASPO.

En relación al desarrollo efectivo por parte de las escuelas de sus respectivos proyectos institucionales, encontramos situaciones disímiles. Por un lado, hay escuelas en las que el proyecto institucional fue una base que permitió la organización del trabajo en el contexto de ASPO. En esos casos fue necesaria su adecuación a las circunstancias, pero pudo ser sostenido y resultó un instrumento valioso.

En otros casos, observamos que el anuncio del ASPO al inicio del ciclo lectivo no permitió organizar el trabajo en función del proyecto institucional. Las entrevistadas relatan que se encontraban urgidas por llevar adelante una gran cantidad de tareas necesarias para mantener

la continuidad pedagógica y que esperan poder retomar el proyecto institucional una vez que se regrese a la presencialidad.

Por otro lado, la cuestión de la evaluación fue una preocupación que fue acentuándose a medida que avanzaba el año. Es un tema recurrentemente mencionado como una fuente de intranquilidad e incertidumbre que no solo afectó a supervisoras, directoras y docentes, sino que también produjo muchos interrogantes y dudas en las y los estudiantes y sus familias.

Una vez que se definieron e informaron los lineamientos generales provistos por el Ministerio de Educación de la Nación, la comunidad educativa constató que no se llevarían adelante estrategias de evaluación basadas en categorías numéricas, y que era necesario poner en práctica estrategias de evaluación formativas con el foco en el seguimiento de los procesos de aprendizaje para el acompañamiento de las y los alumnos.

“Nos pusimos de acuerdo entre todas. Creo que todas coincidíamos que en esta etapa es muy difícil poder evaluar cuantitativamente o los contenidos de un currículum de nuestra planificación anual, poder evaluarlos a los chicos. Entonces consideramos que la evaluación de proceso, la participación de los chicos, la presentación de las tareas era una evaluación cualitativa, era lo más adecuado para poder evaluarlos. Realizamos un informe en donde pudimos expresar y poner lo que consideramos que era posible evaluar en esta etapa”. (PR32 Docente / 1)

“Lo que tenemos que hacer, lo que estamos haciendo, es realizar una valoración de qué se le ofreció al chico, al alumno y qué fue lo que el alumno pudo hacer, y valorar de qué forma tuvo acceso a esos contenidos, ya sea por audios, videollamadas, cuadernillos, carpetas. En sí es una evaluación formativa, pero el tema es que tenemos que tratar de valorar de qué forma llegó y tuvo acceso al contenido y de qué forma pudo plasmar lo que ha ido aprendiendo, considerando que no estamos con él”. (PR2 Directora / 3)

“Durante la situación actual es una evaluación procesual, considerando los recursos, contexto y tiempo de cada niño. Cuando volvamos a la presencialidad habrá que evaluar en qué situación se encuentra cada alumno y, a partir de ahí, ir generando diversas propuestas y cambios en la planificación para poder evaluarlos dependiendo de cómo está el chico”. (PR21 Docente / 3)

“Nosotros estamos evaluando la parte conceptual, de alguna manera estamos evaluando el compromiso, la responsabilidad; y en cuanto a lo específico de las áreas, vamos viendo el avance que tienen y vamos haciendo un registro. Por supuesto, no estamos calificando, eso sí lo hablamos con los profes y decidimos... no podemos poner notas porque no estamos recibiendo las actividades como nos gustaría recibirlas”. (PR5 Docente / 4)

Las directoras entrevistadas indican que hubo casos en los que debieron guiar a las docentes sobre el modo en el que podrían llevar adelante este tipo de evaluación. También surgieron respuestas diferentes de las familias y de los y las estudiantes ante este cambio. En algunos casos, las familias mostraban una preocupación sobre este modo de evaluación, queriendo tener un

tipo de certeza sobre el avance de sus hijos en el proceso de enseñanza que fuera estandarizado, como lo es la calificación numérica. En otros casos hubo docentes que, ante el relajamiento de algunos estudiantes al saber que se modificaba el sistema de evaluación, tuvieron que informar a las familias y hacer hincapié en que el proceso responsable y efectivo de trabajo era una variable presente en la evaluación de procesos adoptada.

En todos los casos encontramos que, con mayor o menor sistematicidad, se adaptaron las estrategias de evaluación a los lineamientos estipulados a nivel central. Hubo casos en los que se describió un trabajo de armado de portafolios con las actividades corregidas, organizadas en carpetas por estudiante que, junto con planillas de seguimiento, eran relevadas por el equipo directivo de la escuela, y eran solicitados a nivel de la supervisión. En otros casos, esas tareas eran llevadas adelante por las docentes, pero aún no habían sido solicitadas de manera estructurada por el equipo directivo.

La cuarta etapa estuvo marcada por la fluidez que fue ganando la comunicación con las familias y las y los estudiantes. Del relato de las docentes se desprende que algunas de ellas, estableciendo un diagnóstico de la situación durante las primeras dos etapas, lograron consensuar con las familias qué dispositivos utilizar y qué dinámicas de días y horarios seguir.

El manejo de la comunicación con las y los estudiantes y sus familias fue indispensable para la organización de la continuidad pedagógica y el sostenimiento de las trayectorias escolares. Como se indicó anteriormente, el medio de comunicación utilizado universalmente es el celular, particularmente WhatsApp probó ser una aplicación que, por su uso generalizado, permitía mantener la comunicación de manera constante.

La continuidad pedagógica durante el ASPO supone un desafío muy grande para la comunidad educativa. Los equipos docentes y de gestión deben continuar su labor educativa y social en un contexto complejo, teniendo que desarrollar estrategias sobre la marcha para realizar efectivamente su tarea; a su vez, las familias adoptan crecientes niveles de responsabilidad en el acompañamiento de sus hijos; estudiantes que en el espacio de sus hogares deben recrear las condiciones proclives para el desarrollo de aprendizajes, no sin dificultades y factores de dispersión.

El acceso diferencial a recursos tecnológicos y a medios materiales entre los diferentes circuitos tornó visible que las estrategias de acompañamiento y seguimiento fueron diferentes en cada caso. En los circuitos 1 y 2, en términos generales, podemos encontrar mayor diversidad en los instrumentos y plataformas de trabajo para los y las estudiantes junto con una comunicación más fluida para su seguimiento y un acompañamiento mayor por parte de las familias.

En dichos circuitos la disponibilidad de medios tecnológicos y materiales ha permitido que el vínculo pedagógico con las y los estudiantes se mantenga una vez lograda la reorganización necesaria ante la emergencia del ASPO.

La comunicación con el estudiantado se realiza a través de diferentes medios: WhatsApp, Facebook, correo electrónico. Se implementan clases por Zoom y también hay casos en los que la escuela cuenta con una plataforma a través de la cual se desarrolla el vínculo pedagógico.

“En la plataforma, la verdad, es un placer trabajar. No hemos tenido dificultad, los chicos pueden subir, ingresar, accedemos todos los docentes, a veces en los mismos horarios, y la verdad que es un éxito”. (PR32 Docente / 1)

“Se les sube la clase a través de la plataforma y los chicos reciben a través de Word, PowerPoint, link, videos, juegos. Antes se les da la explicación, una explicación previa de qué es lo que queremos nosotros que ellos realicen en la clase del día. Luego tienen una mensajería, el docente y los alumnos. A través de esa mensajería nosotros podemos mantenernos en contacto e informar si es que hay alguna actividad que no entendieron o si necesitamos que envíen nuevamente la actividad. [...] La mayoría de los alumnos tiene posibilidades para acceder a la plataforma y a las clases Zoom que realizamos diariamente. En las clases por Zoom los chicos ingresan con su material de trabajo, su carpeta, su cartuchera y el cuadernillo con el que deben trabajar”. (PR32 Docente / 1)

“La mayoría tiene computadora. Surge a veces una dificultad cuando son muchos hijos. Hay familias que tienen cinco hijos y tres computadoras. Ahí ya se pelean por las computadoras o alguno termina con el teléfono y si no, alguno recurre a algún vecino. Pero tienen, casi en su totalidad, la tecnología adecuada”. (PR25 Docente / 1)

“Y las estrategias son acompañamiento todo el tiempo, mucho diálogo con los niños. Yo hablo conforme a lo que voy viendo en mis docentes; es un apoyo constante a los padres. Otras estrategias son las videollamadas, se usa muchísimo esta estrategia para llegar a los niños, para aclarar, sobre todo, y la compañía, saber que la seño está ahí. Eso los motivó a seguir: ‘yo sé que la seño está ahí’, está detrás de ese teléfono, que si yo toco y ya mando el audio está”. (PR27 Docente / 2)

“A nivel familia todos están conectados. Logramos que todos se conectaran, todos tienen un dispositivo al menos en casa. ¿Con el tiempo qué ha pasado? Justamente hicimos un revelamiento hace 20 días y descubrimos que a cuatro niños –pero de 646– se les ha roto el dispositivo y no pueden hacer devoluciones de tareas”. (PR18 Docente / 2)

Las entrevistadas señalan que la continuidad pedagógica se ha logrado con la gran mayoría de las y los estudiantes. Los actores escolares han desarrollado estrategias efectivas de comunicación, gestión y organización de las tareas pedagógicas. Las cuestiones que requieren atención y acompañamiento surgen de dificultades puntuales que tienen que ver con el avance de algunos estudiantes, y es allí donde docentes y directoras intervienen de manera puntual y hasta a veces de forma presencial para atender necesidades concretas.

Los circuitos 3 y 4 presentan una gran heterogeneidad de situaciones y realidades donde la carencia de recursos y de acceso a la tecnología ha dificultado en muchos casos la continuidad pedagógica. El seguimiento del estudiantado ha sido un factor crítico y prioritario de los equipos docentes y de gestión. Las limitaciones en la dotación de herramientas tecnológicas por parte de

las familias y la escasa conectividad operaron como obstáculos concretos, reduciendo el abanico de estrategias pedagógicas e instancias de trabajo plausibles de desarrollar.

En estos circuitos se optó por organizar el trabajo a través de grupos de WhatsApp. La comunicación debía ser organizada para no sobrecargar a las familias y estudiantes en las tareas y en el uso de recursos. En general, la estrategia adoptada por las docentes es presentarse en un momento de la semana convenido con las familias para enviar las tareas acompañadas de audios o videos explicativos.

En ambos circuitos también recaen sobre los actores de las escuelas cuestiones logísticas muy importantes para la comunidad, relacionadas con la entrega de bolsones de alimentos y cuadernillos educativos. El uso de los cuadernillos jurisdiccionales y nacionales fue mayor en estos circuitos debido a la falta de medios, de conectividad y/o a las distancias en el caso de la ruralidad; estas variables hicieron que los cuadernillos fueran el único instrumento de trabajo con el que contaron algunos estudiantes para su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se ha destacado, las realidades de las familias son disímiles en cuanto a recursos y particularidades. El acompañamiento de las madres, padres y/o tutores, entre otros, varía en relación al nivel educativo alcanzado. En función de este contexto, las docentes evalúan la situación de cada familia con el objetivo de dar acompañamiento y un seguimiento al trabajo de las y los estudiantes. En este sentido, también aparecen desigualdades entre las familias: aquellas que poseen el tiempo y las herramientas educativas para acompañar a sus niños en la realización de las distintas actividades y aquellas que no. Si bien la mayor preocupación tanto de supervisoras como directoras y docentes fue que ningún estudiante quedase fuera de las propuestas de enseñanza, esto dependía –además de la dotación de equipos y conectividad– del acompañamiento por parte de las familias.

“En realidad [lo] negativo [es] el porcentaje de alumnos que todavía falta que estén en los grupos, que tenga más compromiso la familia. Dentro de todo en el grado mío no es tan alto, pero bueno, eso es negativo, porque en el cole no pasa eso, en el aula ya no depende de un padre que a un niño le dé un celular”. (PR6 Docente / 3)

“Y la escuela está inserta en un contexto de vulnerabilidad económica y social. Las familias son de origen humilde y de bajos recursos económicos. Esto conlleva que los alumnos tengan un bajo o nulo acceso a las tecnologías. Por ejemplo, en mi grado tengo dos alumnos que no tienen ningún tipo de tecnología, esto incluye hasta celulares. Y si tienen, tienen computadora o tablet o hasta teléfono celular; en mi grado solo el 10% tiene computadora en sus hogares, el 40% de los alumnos tiene celular propio y el resto, 60%, tiene que utilizar el celular de algún familiar o vecino. Considero que es muy importante que tengan acceso a dispositivos ya que a través de ellos es donde se da la comunicación y se envían las actividades a realizar”. (PR21 Docente / 3)

“Las planificaciones las tuve que repensar porque que ellos iban a estar solitos haciendo sus tareas, porque la familia no acompaña en muchos casos ya que la mayoría trabaja o muchos

padres no tienen la educación, no están alfabetizados; hay muchos papás que siguen haciendo la escuela primaria”. (PR3 Docente / 4)

En el relato de las entrevistadas se observa que no hacen hincapié en el tiempo que demoran los y las estudiantes en realizar las tareas; lo relevante para ellas es que las manden. La mayoría destaca que es comprensible que, con la nueva modalidad de trabajo propuesta, las y los estudiantes se atrasen en los envíos (sobre todo cuando se encuentran utilizando dispositivos tecnológicos que no son propios o cuando dependen de que una persona adulta le alcance el cuadernillo al docente para la revisión de las actividades).

Docentes y directoras señalan haber sentido momentos de hartazgo y cansancio por parte de las familias, un “relajamiento” que notaban en la comunicación y en la realización de las distintas secuencias didácticas. Saber que los y las estudiantes no iban a repetir el año colaboró con esta situación.

Un aspecto que también incidió en este “relajamiento” coincide con los momentos en los que las personas adultas se vieron obligadas a volver a trabajar (ya sea por las diversas situaciones económicas de las familias o porque en sus jurisdicciones se inició el período de DISPO). Esta circunstancia interrumpe la posibilidad del andamiaje familiar y, a la vez, determina que muchos estudiantes dejen de disponer de un dispositivo (celular) hasta tanto sus familiares retornen al hogar.

En cuanto al desempeño del estudiantado, las docentes hacen referencia a su heterogeneidad. En general, se plantea que se va a profundizar la diferenciación intragrupo en cuanto al avance que puedan lograr en este contexto, y eso es algo en lo que se va a tener que trabajar. Una tarea crucial del equipo de gestión y docentes es el seguimiento de los y las estudiantes que no mantienen un contacto fluido y/o no realizan entregas de tareas; dar una respuesta inmediata y articular un acompañamiento específico para estos casos es el modo de evitar el abandono escolar.

“Lo más valioso, me parece, es de qué manera se involucran las familias en el acompañamiento de los chicos y de las chicas. Esta cosa de algunas familias, no de todas, de poder pedir ayuda, decir ‘maestra no entendí tal cosa: ¿cómo lo hago?’, de perder de algún modo la vergüenza de reconocer que hay cosas que ellos no pueden y ver de qué manera lo comunican conmigo. Me parece que esto es valioso.

Para muchos chicos y chicas fue como un redescubrirse en familia haciendo cosas. En una de las propuestas un día las preguntas que les hice por WhatsApp eran ¿qué aprendieron en esta cuarentena? Y salió: atarse los cordones, hacer tortas, albóndigas, qué se yo, encontrar otros espacios de encuentro dentro de la familia que me parece que está bueno, que a lo mejor antes estaba la posibilidad pero no se tomaba o no se tenía conciencia. Me parece que esto es lo positivo desde el lado de la familia.

Como docente yo creo que logré encontrar otra forma de comunicarme, de vincularme también con las familias. Esto de tener que contarle a una mamá o una hermana adolescente,

hay varias que están ahí ayudando porque las mamás no se sienten capaces de enseñarles a los hijos. Entonces la hermana adolescente de 15, 16 que está haciendo sus tareas en la escuela también es la que se está ocupando de acompañar a ese niño o niña de 2do grado. Poder comunicarme con esas hermanas que no sabía que existían, por ejemplo... La forma de conocer a las familias para mí es sumamente enriquecedora. Estoy entrando en una parte de mis estudiantes que a veces no conocía tanto. Había veces que tal tenía una hermana en el secundario, pero hasta ahí. [...]Ahora sé cómo se llama la hermana, sé cómo se lleva con mi estudiante, me manda un audio la hermana 'seño cómo hago con tal cosa, dígame que lo que yo le estoy diciendo está bien'". (PR1 Docente / 2)

Dentro de los aspectos positivos de la no presencialidad, la mayoría de las docentes, directoras y supervisoras destaca las formas en que se involucran las familias, especialmente las madres, en el acompañamiento de las y los estudiantes, lo cual ha implicado la reconfiguración de la relación de los distintos actores institucionales con las familias. "Aprender en casa" implica para los y las estudiantes un redescubrirse en familia, ya que muchas de las cosas que mencionan haber aprendido se vinculan con tareas del hogar y con realizarlas junto con sus familiares o haberlas aprendido de ellos.

b. Nivel Secundario

Como en el resto de los niveles obligatorios, es posible encontrar una coincidencia en las distintas fases o etapas de acomodamiento. Estas coincidencias no son temporales, sino de procesos vinculados muy fuertemente a las características de las culturas institucionales, de gobierno institucional y, en algunos casos, también, de los circuitos socio-técnicos definidos.

El primer período se caracteriza por la incertidumbre y cierta desorganización de la docencia ante las nuevas condiciones de trabajo y la exigencia de responder rápidamente a las necesidades de las y los estudiantes, considerando las características específicas de los contextos, el acceso limitado a medios digitales y la escasa o nula conectividad.

La docencia entrevistada refiere explícitamente a las dos primeras semanas del ASPO (en algunos casos hasta el primer mes) como un lapso de tiempo particularmente diferente al que siguió durante los siguientes meses respecto de las distintas dimensiones relevadas en la investigación. En general, las caracterizaciones de la fase inicial son formuladas por contraste respecto del período posterior. Las y los docentes identifican ciertas iniciativas y formas de trabajo organizadas espontáneamente (individual o institucionalmente) durante esos primeros días, al igual que algunos objetivos particulares acordes a la velocidad de respuesta y acción que exigía la nueva situación. En la mayoría de los testimonios es posible advertir que esos primeros días funcionaron como un período de experimentación (individual y colectiva, con diferentes medios y recursos) particularmente cargado de ansiedades. Se trató, de manera general, de una etapa de adaptación y acomodamiento personal, familiar y profesional ante las nuevas condiciones de trabajo docente.

La primera etapa, signada por la incertidumbre, tuvo como primeras preocupaciones cómo se diseñarían los canales de comunicación con las y los estudiantes para garantizar la continuidad

pedagógica. Es decir que la actividad que se diseñó durante la primera etapa tuvo menos peso en la consideración de los saberes a transmitir, ya que el objetivo estuvo puesto en asegurar la comunicación con las y los estudiantes, acompañarlos en la transición a la nueva contingencia, ayudarlos a organizar una rutina de estudio y producir la motivación suficiente para que lleven a cabo la propuesta. Este diseño implicó, en muchos casos, una reorganización del trabajo de los distintos cargos docentes que tienen las escuelas secundarias que no fue inmediata, ya que el primer momento se caracterizó fuertemente por acciones institucionales y prácticas docentes que preveían un pronto retorno a la presencialidad.

“En principio pensé que íbamos a volver, más allá de que tengo familia en el exterior y sabía que se alargaba y que, más o menos, mi base es Biología, sé cómo son estos procesos, más allá de que la enfermedad es nueva. No se terminan rápido y tenemos la suerte de poder ver la experiencia de otros países que empezaron antes. Sin embargo, en mi cabeza como estamos medio en el campo, no sé... [pensé que] íbamos a poder volver; esa era mi esperanza, porque sabía que no la iba a poder sostener de otra manera”. (SE4 Director / 4)

“Con respecto a la continuidad de los alumnos, la pregunta era cómo vamos a continuar trabajando; qué va a suceder ahora. Y la sensación, sensación de angustia, de qué va a suceder; incertidumbre. [...] Las dos primeras semanas, que fueron bastante difíciles [nos preguntábamos] ¿qué hacemos? Primero a nivel institucional organizarnos. Organizamos con los profesores cómo íbamos a continuar. Se decidió abrir una cuenta de Facebook en la escuela por cada curso, por cada año. Después, cada docente trató de contactarse con los delegados de curso para enviarles trabajos. A partir de ahí, tener números telefónicos, correos electrónicos”. (SE16 Docente LL / 3)

Como ya mencionamos, este momento de incertidumbre no ha sido un momento de inacción según la voz de los y las entrevistadas. Al contrario, comienzan a gestarse algunas formas nuevas de organización para hacer más efectivo el trabajo de ese momento, el desafío de establecer canales de diálogos con los y las estudiantes que pudieran, en esta primera etapa, hacer llegar las actividades que se proponían, aún pensadas para un regreso al aula. En este momento se destaca la solidaridad entre compañeros, que en la etapa siguiente se reconfigura en la redefinición del propio trabajo.

Como se observa en el segundo testimonio, la organización estudiantil podía aportar a ese trabajo colectivo desde las instancias más horizontales de las y los alumnos. Teniendo en cuenta que la institucionalización de la participación del alumnado no es una característica generalizada en las escuelas secundarias argentinas cabe reflexionar en torno a una instancia que pudo sumar una fibra más a la red de contención.

En algunos casos, a las dificultades vinculadas con las adversas condiciones materiales se les sumó el hecho de que al momento del inicio del ASPO solo habían transcurrido dos semanas de clases: las y los docentes no conocían al estudiantado de cada curso, o no habían terminado de realizar las actividades diagnósticas, o no contaban con las listas de estudiantes definitivas o información de contacto necesaria para comunicarse con ellos. En este sentido, aparecen como categorías emergentes la “responsabilidad” por garantizar la continuidad del proceso de enseñanza (o al

menos la “comunicación” o la “rutina escolar”) y, en estrecha relación con esto, la necesidad de “motivar” a las y los estudiantes para realizar las actividades propuestas. Destaca en este sentido la solidaridad entre pares: estudiantes delegados, compañeros de curso, colegas docentes. Y también de otros actores institucionales que desempeñaron papeles centrales como, por ejemplo, los preceptores.

“Inicialmente, el problema era que los grupos de WhatsApp no se formaron inmediatamente, o sea, los preceptores tuvieron que llamar a los tutores uno por uno, porque yo no tengo los números de ellos ni tampoco creo que esté bien tenerlos. Entonces, él tuvo el trabajo de llamar tutor por tutor para informarles si podían conformar grupos y eso lleva mucho tiempo y también para los preceptores fue oneroso el tener que llamar tutor por tutor, porque queda registrado el número del teléfono. Y, después, la primera opción era el correo, el mail, pero, por supuesto, eso era aún peor, porque responder correos lleva mucho más tiempo, más esfuerzo que responder un WhatsApp. O sea, fue un proceso. No fue inmediato esto del WhatsApp...”. (SE12 Docente MA / 3)

“El primer lunes, el lunes 16 de marzo que nos juntamos, ni bien se declaró el ASPO, organizamos una serie de estructuras..., de cadenas de comunicación. Comunicación, conducción, coordinación. [...] Coordinación es quien baja a los docentes todas las informaciones. [...] Conducción con jefatura de taller, conducción con preceptoría. Entonces, hay distintos niveles y momentos de entrecruzamientos de estas cadena o de estas estructuras en paralelo”. (SE2 Docente / 3)

En algunos territorios, incluso, estos primeros días también fueron un momento en el que se entregó material impreso por la escuela para dar continuidad a las actividades que recién habían comenzado.

“Las primeras dos semanas, fotocopias y esto de las visitas de los grupos de docentes para encontrarse con los chicos. Hice grupos rotando de docentes, que fueron voluntarios, porque ya se estaba hablando de los grupos de riesgo y trabajábamos de esta manera, se acercaban los chicos (muy parecido a lo que hicimos en el 2018) donde teníamos encuentros tipo tutorías. El tema fue cuando después ya no se pudo concurrir, porque la verdad es que tampoco hay muchos protocolos de cuidado en el barrio”. (SE4 Director / 4)

“Gran parte de los alumnos de primer año ya habían comenzado en ese período de febrero, y lo bueno de esto es que nosotros suponíamos que algo así podía suceder. Habíamos tenido reuniones con las supervisoras de nuestra región 3, y ellas nos habían informado que podía ser viable que hubiera una suspensión de clases por un tiempo. En esa semana del 9 al 13 se hicieron reuniones con los papás de primero, de segundo, y de tercero, y se les informó que esto podría llegar a suceder. Y en ese momento lo que pensamos es cómo nos íbamos a comunicar con los chicos”. (SE1 Director / 2)

El momento en que se dispuso el ASPO también fue un momento de cierta movilidad docente en algunas instituciones, lo que hizo que algunas asignaturas no tuvieran docentes designados. La respuesta a esta situación fue de cada institución, ya que no hubo una solución pronta desde las áreas de gobierno. En este sentido, se encuentran registros que indican que, ante la falta de

docentes, se desplegaron estrategias para que los y las estudiantes tuvieran actividades en esas asignaturas: o bien otros perfiles docentes asumieron dicha tarea de manera temporal o bien se organizaron guías interareales para cubrir la falta de docentes en esos espacios. Aún así, existió una ventana temporal entre el inicio del ASPO y estas iniciativas institucionales.

“Empezamos a echar mano a las herramientas que teníamos. Teníamos un inconveniente muy grande, que todavía hoy no está cien por ciento solucionado. Teníamos cerca de 20 espacios curriculares sin designar porque habíamos hecho los pedidos a la junta, y justo la junta estuvo primero con desinfección y después cerraron. Entonces nos quedamos con esos 20 docentes sin designar. [...] Paralelamente estuvimos haciendo un relevamiento de los docentes que tenían disponibilidad, para, con esos docentes, cubrir los espacios que teníamos sin designar, porque teníamos docentes en disponibilidad por superposición horaria. Pero como en este contexto la superposición desaparece, entonces les pedíamos que nos acompañaran con los espacios”. (SE22 Director / 3)

La posibilidad que brindó esta coyuntura para pensar alternativas de cobertura de materias puede abrir la puerta para pensar otros formatos, otras soluciones para este problema, que está especialmente presente en el nivel secundario por las propias características de los cargos docentes, tal como plantea Flavia Terigi (2008). En este último testimonio, vemos que la conducción decidió una solución provisoria de cobertura con la propia planta funcional ante la paralización de ciertos circuitos burocráticos.

En una gran cantidad de registros encontramos, casi como marca distintiva de este nivel obligatorio, que la comunicación con las y los estudiantes en primera instancia estuvo mediada por algunos perfiles institucionales, que, en general, fueron preceptores y preceptoras, y en instituciones más pequeñas el equipo directivo o áreas administrativas. Esta mediación puede ser entendida como marca del nivel en dos sentidos: por un lado, por la cantidad de profesoras y profesores que la escuela secundaria tiene por su propia estructura de funcionamiento, y, por otro lado, y como correlato de lo anterior, por el esquema de coordinaciones de área/disciplina, coordinaciones pedagógicas, preceptores, preceptoras o tutores y tutoras, etc., que tienen la gran mayoría de escuelas del nivel. Es necesario también aclarar que la triangulación en la comunicación, a medida que fue transcurriendo el tiempo, comenzó a mostrar poca fluidez y retrasos que se hacía necesario superar.

“[Al principio] a nivel personal todos estábamos desconcertados... pensábamos que era otra la situación de pandemia. Cuando fue pasando el tiempo fuimos revisando todos los inconvenientes que fue teniendo esta estructura que habíamos armado, como tener un intermediario. El hecho que el chico tenga que mandar a la escuela, la escuela a nosotros, nosotros contestar [...] alargaba los tiempos, y un poco el vínculo se perdía. Entonces, después era por el mail de los docentes. Yo lo hice en ese momento formando un Classroom para cada curso. De todas formas, vi que no todos los chicos se engancharon con el tema del Classroom: yo tengo múltiples plataformas, algunos siguen trabajando por mail y otros a través del Classroom”. (SE2 Docente / 3)

“En una primera instancia se crearon grupos de WhatsApp por curso, y ahí se envían en un primer momento también todas las clases grupales, los PDF. [...] Todo por el grupo por el

WhatsApp. Eso fue progresando hasta que nosotros nos fuimos familiarizando con algunas otras cuestiones, como por ejemplo el Classroom. La mayoría de los profes, no todos porque algunos siguen con la modalidad de WhatsApp, migramos a Classroom”. (SE13 Docente CN / 2)

“Los profesores han empezado a reclutar, digamos, a sus alumnos a través de WhatsApp, formando grupos, con ayuda de preceptores. Hemos dispuesto un día para ir a la escuela, con los permisos pertinentes, para retirar la documentación, por ejemplo, cuadros de promedios del año pasado para saber qué chicos tenían que repetir, qué chicos tenían que continuar y no se habían inscripto. Porque nosotros no cerramos la inscripción, sino que, a medida que los padres pueden o a medida que los chicos van aprobando los exámenes se los va inscribiendo, porque no podemos establecer una fecha tope de inscripción porque el ciclo lectivo continúa”. (SE35 Director / 2)

A pesar de la percepción general de shock, las expectativas de un regreso relativamente rápido y la búsqueda por establecer las vías de comunicación y los circuitos pedagógicos (características que comparten los tres niveles obligatorios en la fase 1), en el nivel secundario los y las estudiantes cobran una agencia que en inicial y primaria aparece menos presente. Al tener ya cierta autonomía en el uso de plataformas y contar algunos de ellos con celular propio, las comunicaciones pueden ser establecidas entre la escuela y las y los alumnos sin la mediación familiar. En algunos casos, como se señaló anteriormente, este vínculo pudo incluso ser canalizado por vías institucionales a través de centros de estudiantes y delegados por curso.

Durante la segunda fase comienza a observarse un corrimiento en cuanto a las preocupaciones: si en la etapa anterior a la incertidumbre se le respondió con distintas formas de organización para continuar el contacto con el estudiantado y sus familias, en este segundo momento comenzó la preocupación sobre qué proponerles a las y los estudiantes.

“[Al principio] fue muy complicado, muchas horas de trabajo para dedicarle a investigar primero, cómo hacer, qué hacer, cómo motivar a los alumnos, cómo contenerlos”. (SE31 Docente ID / 2)

“Cuando me senté a diseñarla actividad, lo primero que pensé es que los tenía que motivar. Porque si estaban en su casa así, en este aislamiento, encerrados y en sus casas, yo pensaba, me pongo en lugar de ellos... y su casa es chiquita, es precaria, y de repente ponerlos a hacer un trabajo práctico donde sus hermanitos están jugando. [...] Tenía que pensar bien qué actividad pedirles”. (SE23 Docente TE / 3)

Comienzan también a verse las primeras aproximaciones al uso de tecnologías, que para algunos y algunas docentes eran desconocidas. Es notoria la evidencia de procesos de formación ad-hoc, por iniciativa personal, por parte de la docencia, para disponer de medios digitales y software que decidieron o debieron aprender a utilizar para redefinir sus modos de trabajo, así como también la necesidad de formar simultáneamente a los y las estudiantes y a sus familias en la utilización de estos mismos medios y recursos digitales. Como se desprende de los relatos, el proceso de acomodamiento durante esta etapa también estuvo vinculado a las realidades

institucionales, por un lado, y de acceso a la tecnología, por el otro. En un extremo, la escuela monta rápidamente una plataforma virtual:

“Después de la segunda semana, cuando se tuvo más idea de que el confinamiento iba a ser más largo y que había que sostener la escolarización a través de la virtualidad... hubo una reacción bastante rápida de esta escuela técnica del nivel secundario... porque ellos enseguida montaron la plataforma virtual. Entonces, ya para la tercera semana, nosotros teníamos plataforma, que es la Innova. [...] Y nos dieron enseguida los dispositivos, tutoriales para ver cómo se usaba la página, cómo se ingresa a la plataforma, y comenzamos a subir los trabajos ahí. Por supuesto las primeras semanas fue complicado, porque a uno no le salía, porque queríamos subir y no podíamos...”. (SE32 Docente CS / 3)

Pero también encontramos múltiples testimonios que muestran el movimiento de las y los docentes para comenzar procesos de formación en medios digitales como una iniciativa personal para afrontar el momento y llegar a las y los estudiantes. Iniciativas que, adicionalmente a la formación docente brindada por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, se desarrollaron de forma autodidacta, ante la necesidad de incluir nuevos recursos para la transmisión de saberes en entornos digitales.

También comienzan a ponerse en común entre las y los profesoras/es distintas herramientas de trabajo: “Después de una semana más o menos, se abrió el abanico de herramientas que usaban los profes... clases virtuales, videos, Edmodo, Classroom, Google Drive, Google Meet, Zoom, Jitsi Meet, lo que sea, y la verdad es que están trabajando bastante bien...” (SE35 Director / 2).

Así, en algunas instituciones, el proceso de adaptación asume otros tiempos y un nivel de dispersión significativa en relación con las herramientas utilizadas. Algunas profesoras y profesores eligen Classroom, otros se comunican por WhatsApp para enviar consignas, otros por e-mails, etc. Sin dudas, esta dispersión impacta en la trayectoria de los y las estudiantes en tanto deben, además, involucrarse con las distintas herramientas dependiendo de la asignatura de que se trate. Al contar con no menos de diez docentes, sumados a la figura del preceptor y un tutor que puede no tener horas en el mismo curso donde realiza la tutoría en condiciones de presencialidad se establece ese mismo número de “contratos didácticos”, en términos de Brousseau (2007). En la presencialidad en esa diversidad de contratos se encuentran algunas constantes: todas se desarrollan en el mismo espacio y aproximadamente en el mismo momento del día, aunque de hecho ocurrieran cambios en los acuerdos implícitos y explícitos internos de cada contrato. Esas constantes permiten dar por sentado algunas variables infraestructurales de la propuesta educativa de la escuela a la que asisten. En la situación de ASPO, esas variables –el aula, el turno– desaparecen, y por lo tanto, también desaparecen las bases desde las cuales se proponen esos contratos, que deben ser reformulados incluyendo la vía del vínculo: qué plataforma o red social, la frecuencia y el horario de los encuentros sincrónicos, además del tipo de actividades, no solo por las recomendaciones desde los niveles centrales en torno a la evaluación, sino también por la imposibilidad de contar con la presencia física como canal establecido de vinculación. El *contrato didáctico remoto* involucró para las y los alumnos una serie de definiciones adicionales de suma complejidad, especialmente en el nivel secundario, cuando esas definiciones no fueron establecidas desde las conducciones escolares o el nivel central.

“Ha sido medio así a los ponchazos. Primero por WhatsApp, después se ha ido abriendo el abanico: ya han empezado a trabajar con Drive, algunos profesores con Classroom, otros profesores...”. (SE35 Director / 2)

“Primero habíamos empezado a seguir el programa. Ya lo teníamos hecho. [...] [Pero] enseñar la gramática no daba resultado. Entonces tuvimos que tomar la decisión de trabajar solo lectura y comprensión y dejar a un lado la parte de análisis de oraciones, por ejemplo [que planeamos hacerlo] al volver, para hacerlo frente a frente con los chicos. [...] Al comienzo era algo más impersonal podríamos decir: una lectura y las preguntas y guías de trabajo. Después tuvimos que acercarnos a través de videos. Si había un tema nuevo descargaba un video para explicarles, o yo lo grabo. Se escuchan muchas grabaciones de voz también para explicarles. He tenido que hacer un curso virtual sobre cómo trabajar con plataformas virtuales de Google Meet, buscar qué me daba resultado, y enseñarles a los alumnos. Explicarles a los papás también que no les iba a pasar nada malo si se conectaban, y explicarles, a través de eso, que ellos me vean, explicar el tema cuando era tema nuevo”. (SE34 Docente LL / 3)

“Las propuestas se enviaron como referencia siempre. Siempre, siempre, se enviaron a través del blog de la escuela. De hecho, figuran en el blog de la escuela al día de hoy. Y, por otro lado, distintos docentes, según la capacidad que poseen con todo lo que tiene que ver con las nuevas tecnologías, empezaron a trabajar a través de Classroom. A través de Google Meet con algunas clases, para poder explicar cosas muy puntuales sobre esas actividades que se enviaban, para establecer fundamentalmente el vínculo. Y con otros alumnos a través del WhatsApp, a través de los preceptores y los tutores, que llevaban las propuestas que los docentes iban enviando a través del blog o a través del correo conjunto que tenemos...”. (SE1 Director / 2)

Ahora bien, es necesario remarcar que esta dispersión de herramientas utilizadas también se vincula con la desigualdad en el acceso a la tecnología y a internet, tema que será retomado en el siguiente punto de este informe.

“Es muy baja la posibilidad y los recursos tecnológicos en el barrio. En la escuela no tengo teléfono, nunca llegó la línea telefónica. Creo que el poste más cercano no sé en qué cuadra está, así que todo depende de la conectividad y de quién puede pagar. Yo hice un montón de notas de wifi libre para el barrio porque lo veo como única posibilidad de tener a más chicos vinculados con la escuela”. (SE4 Director / 4)

“Si trabajaba con WhatsApp era como... yo lo veía como una informalidad. Entonces, vamos al aula Classroom. Bueno, total yo ya los tengo a todos ahí. Entonces, al que no me contesta, aunque sea, yo le puedo mandar un mensajito y decirle ‘a ver, ¿qué te pasa?’. Y en otros colegios yo trabajaba con correo nada más porque los chicos no tienen conectividad. Entonces, por más que yo me arme un aula Classroom, ellos no iban a poder ingresar. Y ahí es donde empezaron, a través de las preceptoras que armaban los grupos: ‘mire profe, tal alumno no tiene celular, no tiene internet’. Y ahí es cuando yo digo, cómo influye. [...] O sea, antes no lo podía visualizar, pero ahora cómo influye esto. Solo lo ves cuando el chico te deja de ir a la escuela. Decís ‘bueno, tiene cuestiones personales, tiene que ir a trabajar, tiene

que...’ Pero ahora, no tener celular le impedía este proceso de aprendizaje o por lo menos el vínculo con la escuela”. (SE29 Docente MA / 3)

“En la primera semana todos los chicos siguieron respondiendo los mensajitos de WhatsApp. Entonces ahí se nos hizo fluida, en mi caso personal, la comunicación con ellos. Pero también al tener en cuenta que muchos de estos alumnos están en un contexto social de situación un poquito carente, había algunos chicos que no tenían un celular para mandar WhatsApp. Entonces los mismos compañeros le mandaban las cosas por el Facebook, porque yo no manejaba esa herramienta”. (SE32 Docente CS / 3)

Aparecen en estos testimonios una suerte de toma de conciencia de las condiciones materiales y simbólicas que impactan en las trayectorias escolares de las y los alumnos. La presencialidad sostenida crea, de alguna manera, la percepción de que con el alumno físicamente presente en la escuela una parte importante de la propuesta pedagógica de la escuela está cumplida, aun en los casos en los que hay estudiantes que, a pesar de asistir regularmente, manifiestan dificultades para sostener los aprendizajes. La desterritorialización de la escuela expuso en un primer plano cómo aquellos condicionantes tienen un peso decisivo, y muchos de las y los docentes entrevistados buscaron extender, precisamente, ese *contrato didáctico remoto* para lograr una comunicación fluida con las y los alumnos por otras plataformas y redes, reorganizando la colaboración entre pares.

El hecho de contar con sitios que no consumieran datos móviles fue tomado en cuenta en algunas experiencias docentes, que indican que las y los docentes comenzaron a “indagar sobre recursos que estuvieran en Educ.ar porque había escuchado al ministro [de Educación de la Nación] que ese sitio iba a tener determinados recursos que no necesitaban datos móviles” (SE29 Docente MA / 3). Al respecto, la docente explica:

“Lo primero que yo decía es: ‘Tiene que ser algún acceso que sea para todos’, por lo menos que tenga el celular y mínimos datos móviles, pero que puedan acceder. Entonces busqué recursos de esas plataformas [Educ.ar]. Pero siempre mirando que el alumno se siente y le den ganas de hacer, o sea, algo llamativo: colores y figuritas para los de primer año, para los de cuarto algo que ellos ya conocen, pero algo que yo me siento y me den ganas de hacer. [...] Ahora el chico estaba solo, entonces tenía que ser algo que llame. Y ahí, de nuevo, a buscar recursos. Empezamos con juegos. Empecé a indagar mucho con juegos en internet, que fueran fáciles. O sea, que ellos puedan hacer, no sé, una cartita con determinados números y jueguen a la guerra, jueguen, no sé. Y también, porque digo: ‘Están en familia’, bueno, con quién esté, que también los hagan. Entonces, trabajamos con eso, pero también con cada actividad. Yo ahí les remarcaba qué es lo que estamos aprendiendo. En el siguiente práctico volví a retomar esto que habíamos aprendido en el práctico anterior y continuamos. Y así hice dos prácticos”. (SE29 Docente MA / 3)

En las comunidades educativas con menos acceso a tecnología y conectividad, como sucedió en otros niveles, se implementaron estrategias territoriales diversas para llegar con materiales a todo el estudiantado. En algunos casos, a través de locales que estaban abiertos (un kiosco, por ejemplo), y en otros, con visitas casa por casa. La desterritorialización de la escuela obligó, en las

zonas con escaso acceso a internet, a apelar a otras instituciones locales, en muchos casos emprendimientos privados.

“Del grupo de mis alumnos, de 24, solo tres no tienen celular. Ellos nos dijeron a todos los profes que no tienen celular, que directamente no pueden acceder. El resto de los chicos se manejan a través de los celulares. Pero en cuanto a las computadoras en sí, de estos 24 alumnos que tengo, solo tres alumnos tienen computadora. Si bien es cierto que la institución nos ha brindado la plataforma. Por suerte se puede utilizar sin tener la computadora. Entonces, los chicos se conectan con el celular. Pero, ¿cómo hicimos? ¿Qué hizo la institución, o yo docente, a medida que vemos que este periodo se está prolongando? Por poco tiempo, se armaron estos cuadernillos. No superan las tres hojas, depende de la materia. Pero la institución posee tutores que pertenecen al INET. Entonces estos tutores, recién ahora, como se pudo levantar ya ahora un poquito el aislamiento, salen cuando tienen permitido por su número de DNI. Entonces van a los kioscos. Tenemos ubicados a los chicos que no tienen material para trabajar, entonces en esa zona, en el kiosco más cercano, se les deja un material de los que da el Gobierno [Nacional], impreso, gratuito, y a su vez, se les deja esta pequeña guía de algunas materias en las que vemos que ellos nos piden o en el caso de estos chicos que realmente no tienen acceso”. (SE23 Docente TE / 3)

“Entonces, antes de que lleguen los cuadernillos del ministerio de Nación y de Provincia, nosotros decidimos agarrar todas las actividades que veníamos trabajando hasta ese momento y hacer nuestro propio cuadernillo para aquellos estudiantes que nunca habían podido hacer ninguna actividad, y que poco contacto habíamos tenido nosotros, porque no teníamos el teléfono o no tenían internet. Entonces hicimos un cuadernillo con las actividades y se los fuimos a entregar a la casa, hicimos una recorrida por el barrio. [...] Fuimos nosotros personalmente casa por casa entregando los cuadernillos propios que hicimos los profes, después los cuadernillos de Nación y de Provincia... hasta que recién pudimos –y por eso te digo que pasó un tiempo de la cuarentena– acercarnos, con todos los protocolos habidos y por haber, con los cuadernillos con folios, con barbijos, con alcohol, etc. Citando a los estudiantes cada media hora, de a dos, fueron unas jornadas muy intensas de trabajo y también se sintió mucho la presencia de la escuela cuando estuvo un mes y medio sin abrir sus puertas con los mismos vecinos del barrio, nos encontramos ahí con mucho cariño”. (SE33 Docente / 3)

Como sucedió en la etapa anterior, hay registros que hacen especial hincapié en la organización institucional a través de las coordinaciones. En este momento, en lugar de mediar la comunicación, estos perfiles institucionales estuvieron más centrados en sus funciones habituales de coordinación y organización de las propuestas de enseñanza.

“Entonces, en ese otro período ya empezamos a trabajar estableciendo ciertos acuerdos hacia las áreas. Nosotros, en secundaria, tenemos el área de Comunicación, el área de Sociales, Expresión, el área de la orientación en nuestro caso, de Informática por un lado y Economía por el otro. Así que en esos espacios se establecieron acuerdos de cómo se iba a trabajar con los alumnos, cómo se iban a hacer propuestas de forma integrada entre distintas áreas, cómo se iba a hacer el monitoreo de esos alumnos, para poder, digamos, llegar adecuadamente. Porque sabíamos que dentro de nuestra población no todos tenían ni su computadora, o que tenían esta particularidad de que no todos tenían wifi dentro de la casa.

Así que bueno, lo que también se pudo hacer por parte de los preceptores es ese relevamiento”. (SE1 Director / 2)

“A medida que fue pasando el tiempo comenzamos a tomar otras decisiones; seguir manteniendo, por sobre todas las cosas, el vínculo con los alumnos y poder pensar desde la conducción. Volver a diseñar cada uno desde los roles que tenemos dentro de las instituciones educativas. Es decir, lo que nosotros empezamos a hacer es poder acordar qué cosas iba a hacer cada referente institucional: los preceptores; los tutores; la jefa de preceptores; la secretaria; todo el sector de secretaría”. (SE18 Director / 3)

Otro aspecto destacado, como trabajo propio de las instituciones educativas del nivel ha sido la resignificación de cada uno de los roles y funciones en esta nueva situación de escuela presente en un trabajo remoto. Cómo se reconfigura la enseñanza era una pregunta y preocupación central, pero también cómo se reformula el seguimiento de las y los estudiantes, el acompañamiento a una “asistencia” que no se mide de igual manera, etcétera.

“Una vez que nosotros organizamos la tarea inmediata hubo que sentarse a pensar cómo organizar la tarea desde las casas, desde la presencialidad virtual y ya no desde la presencialidad dentro de la escuela. Seguir en territorio, pero en territorio desde el trabajo que hacen los docentes todos los días desde sus hogares. [...] Al ser el mes de marzo, hay mucho trabajo administrativo [...] y en función de eso lo que se hizo fue delinear toda la parte administrativa y toda la parte pedagógica; cómo se iba a hacer el monitoreo de los alumnos. Es decir, en la presencialidad dentro de la institución existe un preceptor que recibe a ese alumno, que acompaña a ese alumno, que trabaja en esa trayectoria de presencia de ese alumno, y esto ya no lo teníamos. Había que sentarse a pensar cómo iba a ser ese rol, por ejemplo; cuál iba a ser el nuevo rol del tutor, cuál iba a ser el nuevo rol de la jefa de preceptores, cómo nos íbamos a organizar desde el trabajo administrativo que había que hacer”. (SE1 Director / 2)

En toda esta etapa, los equipos directivos también resultaron importantes no solo para acompañar a los y las docentes, sino también para organizar la tarea de manera planificada, ya previendo la probable continuidad del ASPO. El trabajo de las y los directores, en este sentido, dispuso el pasaje hacia la tercera etapa, en la que muchos de estos procesos de trabajo se fueron estructurando y acomodando a cada una de las realidades.

La tercera etapa de acomodamiento se caracteriza por una mayor organización institucional y aprovechamiento de los recursos disponibles, y podría denominarse “estabilización de los procesos de enseñanza”. Por supuesto que esta afirmación presenta matices de acuerdo a las instituciones y sus contextos. A diferencia de las etapas anteriores, en esta fase se profundizan las diferencias entre las distintas realidades y circuitos socio-técnicos. También aquí es posible identificar ciertas diferencias en los distintos espacios curriculares. En las materias con un enfoque más “práctico”, como las que incluyen actividades en el laboratorio, las expresiones artísticas, lenguas extranjeras o la educación física, se tuvieron que tomar decisiones diferentes a las tomadas en las ciencias sociales o humanidades, donde la carga teórica es mayor, y diferentes, a su vez de, por caso, Matemática, donde la resolución de ejercicios ocupa un lugar protagónico. Esto implicó un esfuerzo inédito de creatividad didáctica por parte de los y las

docentes, sumado a las limitaciones ya mencionadas de conectividad y las dimensiones que impactan sobre las trayectorias de las y los alumnos.

Aparece en esta etapa la necesidad de una planificación a largo plazo y, a la vez, la preocupación de un ensayo y error por el momento tan inusual que se está atravesando. En las voces de docentes y directivos se manifiesta un momento de trabajo alrededor de la identificación de los saberes prioritarios y de la planificación alrededor de ellos.

“No está bueno tener que aprender con ensayo y error, porque tenemos alumnos, tenemos estudiantes menores, pero es como estamos aprendiendo ahora. Las clases mismas las vamos modificando a medida que vemos qué funciona y qué no. No tenemos una fórmula de que esto funcionó y esto no. Lo vamos viendo en el camino, cuando algo funciona lo compartimos inmediatamente y lo difundimos y replicamos”. (SE4 Director / 4)

“Cuando se fue estirando el tiempo, cuando las prórrogas se fueron dando, fuimos tomando conciencia de que no es que era algo mediato, sino que había que empezar a planificar a largo plazo: a un mes realizamos lo que serían los contenidos prioritarios, hicimos una subdivisión de cuáles eran los contenidos que se podían trabajar desde la virtualidad y cuáles eran los contenidos que sí requerían de la presencialidad”. (SE2 Docente / 3)

“Vamos a extraer lo más importante. Después, empezamos a decir vamos a ver con qué sostenemos a los chicos vinculados a la escuela, o sea, que el contenido salió del primer plano y los profes venían con ‘este tema sí o sí hay que verlo’, ‘en segundo hay que dar si o si evolución’ [...] bueno, ellos tuvieron que replantearse y no fue fácil, porque uno ya tiene armado todo el recorrido que quiere hacer con los estudiantes, de los [temas] más importantes. Vos vas armando tu programa ‘colchón’, porque sabés que vas a perder clase y tuvieron que replegar todas las planificaciones. Y costó. Costó en los profes. Pero bueno, era sabido esto, y uno sabe que esto lo tiene que enseñar y se encuentra con la realidad y si siguen insistiendo con esto y el chico no responde, es fácil, deja de conectarse y lo perdimos”. (SE4 Director / 4)

En esta planificación y priorización de saberes aparece también la intención de seleccionar actividades que tuvieran como principal objetivo considerar a las y los estudiantes como constructores de sus aprendizajes y, para esto, se proponían instancias como la búsqueda de material vinculado con los temas abordados, para luego trabajarlos grupalmente. El trabajo alrededor de la enseñanza, en esta etapa, buscó, fundamentalmente, desarrollar los ejes centrales de la planificación, los saberes priorizados, dejando otro grupo de saberes relegados para “cuando vuelva la presencialidad”:

“Voy a trabajar de esta manera, con este recurso, porque esto lo puedo retomar luego”. (SE29 Docente MA / 3).

“Planificar implica pensar a largo plazo y estamos tan sobre lo inmediato viendo qué funciona. [...] En realidad, lo que estoy haciendo, planificando a largo plazo, es la vuelta. Estamos pensando en trabajos integrados para la vuelta a clase, que ahí sí sabemos que vamos a estar con todos los chicos. Entonces sabemos qué temas sí o sí queremos que se

vean, qué contenidos, qué estrategias de aprendizaje usar. Eso lo estamos haciendo a largo plazo”. (SE4 Director / 4)

Este momento de reflexión acerca del qué enseñar estuvo acompañado del *cómo*, pero un *cómo* que no se redujo a los recursos, sino que atravesó la necesidad de darse un tiempo para saber cómo están las y los estudiantes. En la voz de uno de los directores, esto es visto como un aprendizaje de este momento:

“Conversar, mucho tiempo de conversar. También aprendimos que arrancar con el tema (porque veníamos con ‘esto lo tengo que dar’) nos alejaba de los chicos, y ahora tienen la posibilidad de irse; en el salón no tienen la posibilidad de pararse e irse de la escuela. En este momento, ellos tienen la posibilidad de desconectarse de nosotros y listo. Así que esto de medir y darle tiempo al encuentro para lo personal, para preguntarles cómo están, fue un aprendizaje porque aprendimos muchas cosas y después de ese acercamiento fue más fácil trabajar algunos contenidos. [...] Bueno, ahora, el chico, con esto de que se puede desconectar cuando quiere, tiene un poder sobre nosotros y nos obliga a repensar lo importante que es el vínculo y que dar el tema, si no estamos vinculados con los estudiantes, es como que tampoco tiene mucho efecto ni perdura ni llega a ser significativo para ellos. Es como un trámite, y la verdad es que ningún docente que ama su materia quiere que su materia pase por la vida de los estudiantes como un trámite que habría que sortear para sacársela de encima y ya está”. (SE4 Director / 4)

Por un lado, en las entrevistas se asume en este momento más presencia y relevancia del trabajo interdisciplinario, la realización de propuestas interareales, la articulación entre profesoras y profesores para la elaboración de guías y trabajos, etc. Esa solidaridad, que ya aparecía en la primera etapa como respuesta al exceso de esfuerzo y a la incertidumbre, comenzó a traducirse en un trabajo en equipo más coordinado y constante. Tal como relata una docente, no solo suele reunirse de manera frecuente con sus colegas de departamento, sino que además comparten tareas: “Nos dividimos. Yo preparo actividades para un curso, la otra profesora para el otro curso. Entonces compartimos, a través de un mail nos enviamos las actividades” (SE34 docente LL / 3). Otros testimonios confirman esto:

“Poder conversar con otros profes y aunar algunos criterios y saberes en común y poder trabajar de manera articulada, me parece que eso estuvo genial. Entonces, un curso, en lugar de recibir a un pibe o a una piba, en lugar de recibir doce actividades, tal vez recibía seis o cinco actividades, porque nos articulábamos y trabajábamos algunos saberes en conjunto”. (SE20 Docente AR / 2)

“Entonces eso me pareció interesante de ver cómo podíamos hacer una propuesta interdisciplinaria, pero lo estoy pensando desde mi materia. Por ejemplo en cuarto tienen biología y física conmigo, entonces por ahí ver con qué otra materia podemos articular. En esto estoy ahora, pensando que esto va a terminar, pero para continuar con esto”. (SE13 Docente CN / 2)

Por otro lado, se supera la etapa de exploración de recursos didácticos en tanto comienzan a aprovecharse distintos recursos tecnológicos en función, también, de las necesidades que la

enseñanza de la disciplina demanda. En algunos casos esta estabilización y a la vez mayor aprovechamiento en el uso de los recursos fue más lenta y/o con más restricciones, ya sea por el acceso y el manejo de la tecnología como por dificultades de adaptación de los enfoques de enseñanza.

“Aparecieron producciones audiovisuales donde algunos profes podían armar algunos videos, donde podían ensamblar, no sé, alguien cantando, aparecieron ese tipo de producciones. Yo no pude acomodarme a eso, sinceramente. Y, bueno, tal vez, las prácticas mías pasaron a estar un poco más relegadas a producción escrita, a hacer algunos análisis en cuanto a la contextualización de algunos géneros musicales que abordamos durante el año, entonces nada, fue bastante extraño el acomodarse a una nueva forma de enseñanza”. (SE20 Docente AR / 2)

“Hacemos una semana de clase a través de Classroom, por PDF, si es necesario hago videos en Adobe Spark, me familiaricé también con esa aplicación para poder hacer videos y explicarles más lo de física. Y la semana siguiente, la dinámica sería hacer una clase por Zoom o por Jitsi para poder explicarles lo que estamos viendo en la teoría, lo práctico lo explico estando en contacto con ellos a través de la videollamada”. (SE13 Docente CN / 2)

“Yo no usé lo de ELE [plataforma provincial], pero sí uso para Física algunas páginas de Nación, por ejemplo, la página de la energía atómica. Ellos tienen ahí una parte que es para educación, y desde ahí es que yo les hice descargar la aplicación a sus celulares para lo de la realidad aumentada con respecto al proceso de fusión nuclear”. (SE13 Docente CN / 2)

“Empecé a habilitar el aula Classroom, que los tenía a todos, les empecé a mandar mensajitos: ‘Dudas que tengas, consultas, por favor pregunten’. Y empezaron: ‘Ejercicio tanto, no entiendo’. Bien, les mando un link de Youtube, pero hasta a mí me costaba encontrar uno que quisiera decir lo que yo le quería decir a mi alumno. Entonces dije, ‘no, no me queda otra que hacer yo mi propio video’. Porque por ahí no me quería exponer yo como docente y hacer un video o un Zoom, pero sí, digo, de alguna manera yo tengo que ayudarlos, si me están diciendo ‘no entiendo esto’. Bueno, entonces busqué unas pizarras digitales”. (SE29 Docente MA / 3)

Los elementos anteriores, la presencia de trabajo interdisciplinario y la estabilización en el uso de recursos, llevan intrínsecamente la idea de una profundización del trabajo docente en esta etapa.

Consecuentemente, con lo dicho también se visualiza una consolidación en el ritmo e intensidad de las actividades enviadas de acuerdo a los intercambios que se realizan con las y los estudiantes, y en función de un mayor trabajo institucional.

“Sí, en la segunda quincena... segunda parte de la cuarentena, ya desde los directivos nos empezaron a decir cuántas eran. [...] Yo trabajo en dos escuelas, entonces depende de cada escuela, cada una de las directivas distintas, cada una trabaja totalmente distinto, se evalúa distinto, todos tienen cosas totalmente distintas. Entonces, estuvimos recibiendo directivas de cuándo se entregaba el trabajo, la cantidad de actividades. Nosotros también nos dimos cuenta de que no podíamos corregir [actividades] de tanta cantidad de chicos, trabajos tan

extensos. Pero lo hicimos pensando que íbamos a volver la primera vez; la segunda vez ya hicimos trabajos más cortos, con menos actividades, pero también por una cosa de poder contestar nosotros y corregir. Porque los chicos te hacían una pregunta por mail de una actividad y si era tan extenso el trabajo no podíamos andar con todos esos papeles o buscándolos, entonces, más cortos era mejor para todos. Aparte, hay muchos chicos de los que hasta el día de hoy no tenemos novedades ni respuesta. Ya estamos en tres meses de cuarentena, así que todavía no sabemos nada... no tenemos novedades de esos chicos...". (SE14 Docente MA / 1)

Lo acontecido en esta etapa también lleva a la organización del seguimiento y acompañamiento a las trayectorias, realizando un seguimiento de la "presencialidad" a través de la entrega de trabajos e intercambios con las y los docentes, elementos que sirven de pivote para identificar aspectos centrales de la siguiente etapa.

"Lo que nosotros venimos haciendo a nivel institucional es, tenemos por curso unas planillas en Google Drive, donde tenemos espacio para completar de cada chico con respecto a una evaluación cualitativa. Entonces tenemos las opciones: en esa pestañita tenemos *ausente*, para poner a aquel chico que nunca envió una actividad, *en proceso* que son los chicos que van enviando actividades de a poco con alguna dificultad. [...] Vamos evaluando así, esos chicos están en proceso porque nos van alcanzando cada quince días por ahí las actividades y ahí vamos viendo el progreso. Y tenemos *satisfactorio*, que serían aquellos chicos que van entregando medianamente las actividades y avanzando, aquellos chicos que van al día con todas sus actividades". (SE13 Docente CN / 2)

Las adecuaciones de los ritmos, intensidades y complejidades de las actividades propuestas por parte de las y los docentes muestran que la situación requirió un ajuste de la *eficiencia* de las propuestas. Parte del aprendizaje de los y las docentes está relacionado con la verificación de que los trabajos planteados debían ser cualitativamente diferentes respecto de las dinámicas presenciales para poder cumplir con los tiempos de corrección y devolución.

La cuarta etapa tiene como aspecto central la preocupación acerca de la evaluación y la devolución sobre los aprendizajes; el balance sobre el trabajo realizado y la respuesta a las situaciones detectadas durante el seguimiento de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Por un lado, es necesario mencionar que las concepciones sobre la evaluación y las descripciones sobre el desarrollo de los procesos evaluativos durante el periodo de ASPO aparecen de manera notablemente heterogénea en los testimonios de las y los docentes entrevistados. En este sentido, constituyen una dimensión de análisis particularmente interesante, puesto que dan cuenta de una gran diversidad de decisiones institucionales y personales, limitaciones y posibilidades, y prácticas de re-definición y experimentación pedagógica. Encontramos docentes que han decidido postergar los procesos de evaluación, es decir que la evaluación aparece como algo en lo cual pensar y resolver en el futuro. En estas concepciones aparece una evaluación más bien ligada a la calificación y la acreditación: "Ya llegará el momento en el cual yo pueda evaluar", porque "estamos en este periodo que no es de evaluación, sino un periodo de observar, de fortalecer otras cosas" (SE23 Docente TE / 3). Aunque esto mismo también permite una mirada

que pasa de una connotación negativa de la evaluación sumativa (numérica) a la concepción más procesual, e incluso motivacional, en el contexto del ASPO.

“Es un temita un poquito delicado, susceptible, en estos momentos, porque los docentes estamos acostumbrados a hacer una evaluación numérica. Es cierto que la evaluación es procesual, pero tiene toda una serie de connotaciones la palabra en sí: *evaluación*. Yo, en este momento, en mi caso particular con los chicos, no estoy evaluando. Pero sí tengo en cuenta un marco conceptual, porque no me parece hablar del tema en sí de evaluación, no sería justo para el que no puede trabajar, que es muy buen alumno. Me parece que por ahora la palabra evaluación no, pero sí desde lo conceptual: verlos, motivarlos. Yo a todos los que me mandan les pongo excelente, muy bien. Me puede mandar cinco renglones. Viendo que dedicó tiempo, que le puso ganas. Yo veo la producción y digo: ‘Este alumno merece un excelente’ ¿Por qué? Porque el niño puso todo lo que él tiene para hacerlo. Y ya llegará el momento en el cual yo pueda evaluar, como se dice, y ya veré qué actividades le doy y cómo hacer”. (SE23 Docente TE / 3)

En algunas situaciones la evaluación sigue atada, como si fueran dos caras de la misma moneda, al concepto de calificación. En este sentido, una docente hace referencia a que si bien los directivos “...han pedido que evaluemos de manera cualitativa [...] por costumbre, a mí [lo que] me resulta más fácil, es poner un número; pero ese número queda para mí. Cuando corrijo, pongo un número, ellos [los estudiantes] no saben qué número es; después eso lo transformo a las palabras” (SE34 Docente LL / 3).

Es necesario destacar que la misma profesora profundiza sobre cómo realiza la devolución de las actividades, y cuenta que las realiza a través de WhatsApp: “Hago llamadas con ellos muchas veces. Cuando veo que no entienden un tema, los llamo. Hago audios cuando veo que no entienden, entonces se los explico a través de un audio”.

Por último, en relación con los aprendizajes realizados por los y las estudiantes, considera que “no todos” aprendieron lo que se propuso: “Yo creo que [aprendió] un 70% [de los estudiantes]”.

Se podría hipotetizar que en los testimonios recogidos siguen apareciendo fuertemente estrategias de evaluación *sumativa*, esto es, a modo de cierre y corte para obtener un resultado final. Aunque se reconoce la necesidad de ir evaluando el proceso –una estrategia emparentada con la evaluación formativa–, en las entrevistas la evaluación parece atada a un instrumento diferenciado respecto del trabajo cotidiano, lo que además rompería con la necesidad de proponer trabajos regulares y de evaluación isomorfos, esto es, de manera sintética, “evaluar lo que se practicó”. Cabe entonces preguntarse acerca de los discursos y las prácticas de evaluación que todavía están presentes en las secundarias argentinas en la cotidianeidad.

Por otro lado, surge con cierta fuerza la mención a las normativas y cómo, con relación a ellas, se organiza la devolución y corrección de los trabajos. Sin dudas, en cierta forma esta correlación también permite precisar una concepción de evaluación distinta a la asociación anterior de “calificación”:

“Es todo un tema, porque cuando empezamos con la pandemia tuvimos un instructivo de que teníamos que evaluar a los alumnos sí o sí. Con el correr del tiempo se fue cambiando eso. Recibimos una nueva resolución donde dice que tenemos que evaluar a los chicos de tal forma, hacer un seguimiento a los alumnos en cuanto a una evaluación en proceso. [...]

En lo posible voy devolviéndole a más tardar al segundo o tercer día. A algunos alumnos les hago la devolución con algunas observaciones, les pongo cuál es la observación. Y a aquellos que está bien su trabajo se les agradece el haber presentado el trabajo. Porque me sucedía algunas veces en los primeros trabajos que no contestaba porque estaba bien el trabajo. Entonces me preguntaba si estaba bien o estaba mal. Entonces [empecé a responder] para que el chico tenga la certeza de que el trabajo primero lo recibí, y segundo, que estaba bien. [...] La evaluación sería sumativa en cuanto al proceso de quienes trabajaron, si lo presentaron, si se interesaron, si se comunicaron. Esa fue la evaluación”. (SE16 Docente LL/3)

En ocasiones, se presenta también la dificultad para establecer consensos institucionales en torno de una determinada concepción sobre la evaluación o sobre los procesos para llevarla a cabo en el marco del ASPO. Por su parte, el testimonio de una supervisora (SE17 Supervisor) introduce como problema una diferencia discursiva entre las normativas nacionales y las disposiciones del ministerio provincial en torno a la concepción de evaluación. Relata que, ante todo, debió “bajar ansias” respecto de la evaluación, en particular en el marco de las instituciones privadas, que “estaban ansiosas por hacerles la devolución”, y explica que de algún modo hubo un “discurso contradictorio” entre el Ministerio de Educación de la Nación y las disposiciones del Ministerio provincial al respecto, o, al menos, distintas lecturas que se hacen de las normativas, por lo que debió intervenir de otro modo.

“Después, tener que bajar ansias, también. Porque después de que avanzamos, un mes más o menos, con el tema de dar las clases, qué sé yo, ya los directores más que nada de las escuelas privadas estaban ansiosos por hacerles la devolución. Entonces, leer, ‘Bueno, no, primero pasame la devolución, a ver qué es lo que vas a decir’, y era ‘conectaste 70%, excelente’, ‘no te conectaste, deficiente’. Porque eso era otra problemática. Entonces, ahí era empezar a trabajar con el tema de la evaluación y justo ya se suma lo que teníamos como un discurso contradictorio: lo que decía Nación. Y lo que de acá era mandarles un mensaje o hacerles la evaluación conceptual, de allá, era con la resolución del Consejo que, en lo posible, no es conceptual ni numérica. Entonces ahí está, hemos decidido más o menos enviarles una devolución para la retroalimentación, que no tengamos que ponerles ni bueno, ni excelente, ni deficiente. Así que en eso estuvimos también trabajando”. (SE17 Supervisor)

Las contradicciones en las normativas, ya sea en su concepción o en su lectura, también son expresadas para los exámenes de materias pendientes.

“Ahora salió una resolución [nacional] para ver cómo vamos a evaluar a los chicos que tienen espacios curriculares pendientes de aprobación, esas son las materias previas. En eso, el marco académico [provincial] dice una cosa, la resolución [nacional] dice otra. Es como que todavía siguen apegados a la normativa anterior, la del 45, y bueno por ahí nosotros tratando de mediar con los directores. En el diario salió una nota que no se puede aplicar el marco

retroactivo para los chicos que adeudan espacios curriculares, podríamos decir. También tenemos esas situaciones. En la reunión de la semana pasada uno de los directores nos planteaba que tenía estudiantes de la zona que están dando vueltas, porque ellos se quedaron sin rendir en febrero porque son hijos de trabajadores golondrinas, y bueno se habían quedado sin rendir y tienen tres o cuatro espacios curriculares. Se quedaron sin curso porque justo se cierra todo. Nosotros con el marco académico proponemos que estos chicos, aplicándoles estrategias, puedan llegar a promover sus espacios y pasar de curso. Entonces, ¿qué pasa? Tenemos, por otro lado, a las autoridades que mantienen y sostienen que el que se quedó con tres materias se cae del curso. ¿Qué hago yo con un chico? No sé, es como contradictoria esta realidad.

Por ahí a uno le entristece mucho, pero no se puede hacer nada, digamos, porque está la normativa donde dice que si aplicás alguna estrategia para hacer estas cosas, promover estrategias para que un chico pueda promover, más en este tiempo, por Dios, que nos toca atravesar, encima vos tenés repitiendo de curso, a los chicos repitiendo, y encima ahora. Pero se necesita de decisiones políticas para que podamos ayudar y evitar esto de ampliar la marginalidad, de ampliar la exclusión, que no sean palabras nada más sino hechos que permitan aplicar estrategias para estos chicos. ¿Cómo te vas a quedar sin curso porque no pudiste rendir porque has viajado? Pues tenés que aplicarle la estrategia de decir 'Vení'. Te dicen: 'No, porque está la nota que dice que si aplicamos alguna estrategia nos van a sancionar'. No podés hacer nada. Está escrito, nos han mandado la nota a todos los directores. Yo soy una de las que discute, junto con algunos profes hemos trabajado en el marco académico, pero por ver todas estas injusticias de los chicos. A los chicos se les calla la boca, le dicen: 'No, lo dice la normativa'". (SE17 Supervisor)

Estos testimonios reafirman las distintas perspectivas en torno a un tema controversial como es la acreditación de saberes entre los distintos actores cuando no solo influyen las decisiones y acciones personales y colectivas de cada sujeto institucional (docentes, departamentos, mesa de gestión, directivos), sino también las normativas de las distintas instancias de gobierno. En cualquier caso, parece quedar claro la indeclinable importancia de la palabra escrita en la organización del sistema y en las trayectorias de los y las estudiantes (aunque, aparentemente, en menor medida en el caso de las y los docentes).

Interesan en esta etapa también las expresiones que remiten al balance de lo realizado, a lo que resultó positivo, a las acomodaciones que cada uno pudo realizar y a lo que no está dejando buenos resultados, en particular, si se va haciendo más intermitente la participación de las y los estudiantes.

"Nosotros buscamos indicadores que nos sirvan a nosotros para ver lo que habíamos hecho y lo que se había logrado, pero no tanto para evaluar a los estudiantes. A los estudiantes lo que se les dijo fue esto mismo, que iba a haber posibilidad de recuperar, entre comillas, los trimestres anteriores con algo integrador que el que no se había podido conectar tratara de hacerlo ahora, no importa lo anterior, que íbamos a ver después. No se habló ni siquiera de escalas de tipo cualitativas; elegimos indicadores que tenían que ver con la conectividad". (SE4 Director / 4)

“Hubo muchas indicaciones, porque no todas las escuelas se manejaron igual. Nosotros armamos un dispositivo de monitoreo, que es una planilla con indicadores que íbamos a tener en cuenta a la hora de evaluar este proceso de enseñanza aprendizaje durante este periodo, para usar términos viejos, y cada escuela armó el suyo en función del documento que bajó de Provincia. Lo que se pretendía con esto era evaluar el proceso, no a los estudiantes y, obviamente, sin calificar. No se habla de cierre de trimestre ni nada. Lo que nos dimos cuenta es que, por primera vez, que los chicos sigan vinculados con nosotros ya depende de que les guste la clase, porque tranquilamente la pueden abandonar [porque saben que no tienen la obligación de aprobar la materia]”. (SE5 Docente / 4)

En esta etapa, también asume gran relevancia la preocupación por la intermitencia de las respuestas de los y las estudiantes. Si bien ya estaba presente en el período anterior, en este momento aparece la presencialidad como algo irremplazable, en parte porque la participación de los y las estudiantes fue disminuyendo, y también porque estos no tienen la disposición o las habilidades necesarias para trabajar íntegramente en un entorno virtual.

“[Al inicio sentía que no hacía lo suficiente por estar ahí constantemente, como para responder ya la pregunta que hace [un estudiante]. Ahora estamos mejor. Pero, aun así, no dejo de mencionar que hace falta la presencialidad. [...] Está bien la virtualidad, pero los chicos no están preparados para trabajar al 100 por ciento. O sea que no estoy bien con lo que está sucediendo ahora, digamos, desde la virtualidad. No me podría quedar con esto de la virtualidad al 100 por ciento. Me siento bien porque ya de alguna manera estoy organizada y los chicos se están organizando. Pero, igual, los chicos no están acostumbrados. Uno como docente por ahí sí, porque hace los cursos, todo en la virtualidad; pero ellos no. Y ellos necesitan; siempre va estar ese chico que necesita que estés ahí al lado”. (SE29 Docente MA / 3)

“Podemos decir que en un primer momento era qué hacer, era la angustia de qué hacer. Después empezamos a hacer, a trabajar con los alumnos; y como que todos los alumnos se engancharon y se empezó a mandar tarea. No importaba el día, no importaba el horario. Después se fue enfriando también esa circunstancia, y algunos empezaron a enviar, otros no; a despreocuparse aquellos que estaban muy preocupados. Como que se relajaron un poquito más en el tiempo”. (SE16 Docente LL / 3)

Este “relajamiento” que ya habíamos mencionado evidencia una cultura escolar, especialmente en el nivel secundario, muy atada a la evaluación sumativa y a la acreditación más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto afecta no solo a las/os docentes, en cuyos testimonios se puede detectar un énfasis en las concepciones más sumativas de la evaluación –aunque no acuerden discursivamente–, sino también, y especialmente, en las y los alumnos, para quienes pareciera que el tránsito por la secundaria no tiene sentido más allá de la acreditación. Independientemente de las particularidades de esta etapa de la vida, que seguramente influyen en esas percepciones y que exceden este informe, sí cabría replantearse muchos aspectos pedagógicos y didácticos del nivel y cómo podrían pensarse estrategias que incidan sobre eso.

Por otro lado, en muchos de los registros aparece como constante en este momento la elaboración de planillas para realizar el seguimiento de la participación de las y los estudiantes:

“Por parte del nivel secundario lo que me han solicitado es siempre llevar un control acerca de los que sí responden, cómo están, si responden bien, adaptar las clases todo lo que se pueda, ir viendo cuáles son las dificultades para ir adaptando mejor. Pero evaluar no. Solamente llevar un registro que incluso les sirve a ellos. Ellos nos piden mucho estos registros para saber cuáles son los alumnos que tienen más dificultades y de algún modo ver si ellos pueden ofrecer o tender puentes”. (SE33 Docente / 3)

En algunas instituciones se implementaron acciones territoriales de entrega de trabajos y materiales de estudio; en otras se aprovecharon las instancias de entrega de alimentos para restablecer algunos vínculos (tema que se aborda en el apartado “Las prácticas de cuidado en tiempos de pandemia”).

“Al principio estábamos contentos. Cuando bajó la conectividad de los chicos y la participación, el cambio de estrategia tuvo que ver con trabajar con el material impreso, o sea todas las clases se empezaron a basar en el material impreso que sí les llega a todos los chicos. Eso fue una característica, yo pude conseguir un ejemplar para cada estudiante”. (SE4 Director / 4)

Las prácticas de enseñanza y la desigualdad en el acceso a la tecnología

La suspensión de clases presenciales a propósito de la emergencia sanitaria determinó en buena medida la virtualización de la enseñanza toda vez que eso fue posible. Sin embargo, el acceso a la tecnología se dio en el marco de una profunda desigualdad; no hay que incluir la inclusión digital. Esa desigualdad es observable a través de los circuitos socio-técnicos descritos en la presentación, antes que por el nivel. Por esa razón en este apartado nos referimos a las dificultades que encuentra la continuidad pedagógica en lo que hace al acceso a la tecnología por circuito socio-técnico, sin distinguir entre niveles de la educación obligatoria.

Como tendencia general encontramos que las y los docentes mayormente cuentan con celular y, en gran medida, con alguna computadora en su hogar para trabajar. Los problemas de conectividad afectan el trabajo, e incluso, en muchos casos, imposibilitan el envío de archivos necesarios, tales como guías e informes.

En cuanto a las y los estudiantes hay situaciones muy disímiles, diferencias identificadas en los distintos circuitos socio-técnicos. Independientemente de ello, la falta de conectividad y la conectividad de baja calidad es un limitante que en mayor o menor medida afecta el trabajo de los y las estudiantes.

La alta disponibilidad de recursos tecnológicos se concentra en el circuito 1, y, en menor medida, en el circuito 2; en tanto el circuito 3 muestra una desigualdad muy importante al interior, y el

circuito 4 se caracteriza por la ausencia de conectividad y escasa o nula presencia de dispositivos tecnológicos.

En los circuitos 1 y 2 tanto las y los docentes de la escuela como las y los estudiantes cuentan con algún dispositivo –habitualmente hay computadoras o tablets– con acceso a internet y pueden trabajar en función de la estrategia planificada por la escuela que puede ser organizada a través de una plataforma virtual, en clases por Zoom/Meet u otros, comunicaciones por mail y videollamada. Se comparten documentos de Word, Power Point, y se envían enlaces a y videos.

En los circuitos 3 y 4 la disponibilidad de recursos y conectividad es menor. En general solo una minoría cuenta con computadora y el celular se convierte en el único medio de intercambio. En estos circuitos suele haber un celular por familia, y muchas veces es de uso exclusivo de alguno de los padres para trabajar; en otros casos, hay un solo teléfono para compartir entre varios hijos. Sucede, además, que en ocasiones no se cuenta con crédito para conectividad, lo que interrumpe la comunicación. Asimismo, se han encontrado situaciones en las que el celular disponible no tiene acceso a datos.

“Bueno, tengo mi registro de tareas de los alumnos, ellos me las envían y yo las voy guardando. Como te decía, el trabajo es diario, cuando un alumno no responde, o no realiza la tarea, o se atrasa, le doy un margen de hasta dos días para entregarla, porque a veces la mamá se tiene que ir y se lleva el celular, o se han quedado sin crédito y no han podido descargar las actividades, porque ese es un gran problema también ¿no? Los datos”. (PR31 Docente / 4)

Al manejarse con conectividad a través de datos del teléfono, para no consumir rápidamente el crédito de las familias, los y las docentes adoptan estrategias de envío de actividades y comunicación de modo que afecten lo menos posible la economía familiar y que no colapse el uso del teléfono en aquellas familias con varios hijos en edad escolar. Por la falta de medios y conectividad no se suelen realizar comunicaciones por videollamada o experiencias de trabajo sincrónico en estos circuitos. Los formatos enviados son documentos y fotos, la mala señal no permite el envío de archivos más *pesados*, por ejemplo videos.

“Muy variado el espectro que tenemos en nuestras familias porque hay quienes no tienen, estaban viviendo en los barrios nuevos, no tenía internet, no tenían conectividad, otros que tenían conectividad pero que después tenían dificultades para sacar las fotocopias. Entonces dejamos que cada docente evaluara la situación particular dentro de su grupo de familias y alumnos, las familias de sus alumnos y alumnas”. (PR15 Docente / 3)

Ya se ha afirmado a lo largo de este informe que el dispositivo mayormente utilizado para la continuidad pedagógica es el celular. Es necesario identificar, sin embargo, algunos elementos que obstaculizan su uso. El primero de ellos es la conexión mediante datos móviles que en muchos casos genera que solo en algunos momentos las familias cuenten con acceso a internet. El segundo limitante identificado por las docentes es la presencia de un único dispositivo en familias con varios/as niños/as en edad escolar, lo que hace que algunos niveles educativos sean priorizados por sobre otros. En particular, el nivel inicial suele verse afectado por este motivo

porque en muchos casos, las familias priorizan la continuidad pedagógica/escolarización de los hijos que asisten a los niveles obligatorios.

“Por eso costó tanto poner un horario para Zoom –para que tengan los celulares–, porque también tienen hermanos en primaria [...] Sabemos que al nivel inicial no se le da prioridad, se le da a primaria, pero a pesar de eso ponen mucha voluntad para participar...”. (IN12 Docente / 2)

Todas las docentes y los entrevistados señalan que WhatsApp es la herramienta más utilizada para la comunicación y el intercambio de actividades. Sin embargo, como se ha anticipado, existe una fuerte desigualdad: mientras que en instituciones del circuito 2, las y los docentes explican que por este medio envían videos con las consignas y realización de actividades, como también documentos con la explicación de la propuesta y videollamadas, las y los docentes del circuito 3 y 4 manifiestan mayores restricciones en el uso por falta de datos disponibles. Podría proponerse que la docencia intenta, a través de WhatsApp, “poner el cuerpo”.

“Los primeros encuentros fueron a través del WhatsApp, siempre tratando de poner el cuerpo más allá de la distancia, porque sabemos de lo importante que es poner el cuerpo en la docencia en el nivel inicial, así que siempre con la voz presente, con videos, tratando de no usar enlaces de Youtube o cuentos narrados por otros, o sea, [en] todas las actividades siempre poniendo el cuerpo”. (IN16 Docente / 2)

“Trabajo –digamos– con el video casero, el bien tradicional, como yo le digo 'el bien criollo', ¿por qué? Porque es la forma de llegar prácticamente a todas las familias. Y me gusta poner mucho el cuerpo y la voz porque no es lo mismo que salga la imagen. No estoy en contra de eso pero no es lo mismo que salga un pajarito a que te vean a vos con el cuerpo”. (IN15 Docente / 2)

“Nosotros trabajamos en esta escuela por mail, nos comunicamos por mail con los chicos. Cuando veo que los chicos no entienden, le paso a ese chico o a ese alumno mi WhatsApp o mi teléfono, entonces, quizás le hago un video explicándole personalmente... una videollamada, y le explico a ese alumno lo que no entiende. Cuando vemos que hay muchas dificultades, mandamos videos en los trabajos explicándoles el tema, no grabándonos nosotros, sino grabándoles el ejercicio... eso también hacemos”. (SE14 Docente MA / 1)

“Es difícil, en un principio –cuando ya empezábamos a hablar de la pandemia– junto con mi compañera hemos hecho unos videos, empezado a trabajar la temática de hábitos para que ellos nos manden, pero no ha funcionado en el jardín, solo fotitos”. (IN17 Docente / 3)

“Bueno, en cuanto a esta modalidad de trabajo, lo que rescato es que más allá de todo, podemos llegar a los alumnos por intermedio de WhatsApp, eso sería lo positivo, no quedamos totalmente incomunicados; si bien es una zona inhóspita, tienen acceso a WhatsApp, o sea, podemos comunicarnos, eso sería lo positivo. Y bueno, lo negativo sería lo mismo que te decía hace rato, el hecho de no recibir esa devolución por parte de ellos, de alguna manera nos afecta a nosotros también porque no sabemos si tenemos que continuar, si paramos acá y esperamos a que ellos nos hagan la devolución de las actividades para ver

qué es lo que está fallando o si está todo bien; eso sería lo negativo. Lo positivo es que no estamos del todo incomunicados. [...]

Y en cuanto a la virtualidad, para nosotros WhatsApp es lo único a lo que tenemos acceso; siempre nos manejamos con WhatsApp, no solamente ahora que tenemos el tema de mandar actividades, sino que inclusive también lo hacíamos cuando los chicos iban a clase [...] para las consultas o quizás para mandar alguna actividad que nos quedó pendiente o alguna explicación. Eso sí lo veníamos haciendo así que me parece que vamos a seguir igual en mi escuela”. (PR5 Docente / 4)

La utilización de otras aplicaciones, como Zoom, Meet y Youtube, es mencionada por varios entrevistados, particularmente en el circuito 1 y 2; este uso resulta menos común en el circuito 3, y no se encuentran registros de ello en las entrevistas del circuito 4. Su uso es entendido como un modo de ampliar o reforzar lo enviado a través de WhatsApp. Asimismo, la concreción de estos encuentros sincrónicos es vivida por las y los docentes como un logro fruto de consensos y acuerdos con las familias, que resultan un eslabón central para que ellas puedan tener lugar.

“Yo arranqué por mensaje de WhatsApp hasta que lo logramos; también logré hacer un Zoom que fue como una gloria para mí, porque en el nivel inicial es más difícil”. (IN12 Docente / 2)

“Cuando vimos la participación de las familias y que la mayoría nos acompañaban, empezamos hacer encuentros por Meet”. (IN16 Docente / 2)

“No es la misma realidad que la de un niño que viene de un colegio privado, que están trabajando con Zoom, que hacen los videos; nosotros hemos dejado de hacer videos porque ‘seño no me descarga’, ‘seño no tengo’, le consume los datos, ellos no tienen wifi”. (IN17 Docente / 3)

Finalmente, cabe destacar que el problema del acceso a la conectividad, espacios físicos propios y dispositivos en condiciones no solo ha sido un obstáculo central para las y los alumnos, sino también para muchos docentes que manifestaron la saturación de sus dispositivos. En estos casos, si les fue posible, realizaron compras –difíciles de afrontar en este contexto– para tratar de salvar esa dificultad, financiando de esta manera la infraestructura a través de la cual realizaron su trabajo.

“Yo tengo una computadora personal, digamos mía, que compré hace cuatro años, que es con la que estoy habituada a trabajar. Es la que tiene la mayor parte del contenido que yo elaboro. Y cuando comenzó la pandemia me di cuenta que la cámara no andaba, que había dejado de andar hace un tiempo [...] cuando empezó a ser importante y cuando se aflojó un poquito el tema del aislamiento, y el técnico pudo recibir la máquina, la mandé a un técnico para arreglar [...] Entonces, mientras tanto, (porque el técnico la tuvo como quince días a la computadora, así que me dejó sin mi computadora principal), el profesorado me prestó una computadora –porque justo esos días tenía que tomar un examen final–, y me prestan la computadora de Conectar Igualdad, con tanta mala suerte que a esa computadora tampoco le funcionaba la cámara. Así que entonces tuve que hacerlo con mi celular. Mi celular es un

celular muy viejo, tenía muy poca memoria y cada tanto se me cortaban los videos. Y bueno, así que tuve que sacar un préstamo para comprarme un celular nuevo porque la verdad que para comprar una computadora está muy caro en este momento, no me alcanzaba a mí el presupuesto”. (SE32 Docente CS / 3)

La organización del tiempo desde la perspectiva del trabajo docente

Para abordar la categoría *tiempo* desde la perspectiva del trabajo docente, en primer lugar, se afirma que se entiende al trabajo docente como un empleo asalariado que está situado socialmente y construido a través de la historia. Se lo coloca también, por un lado, desde su dimensión política en términos de “la subjetividad del trabajador de la educación y su relación con la construcción política de la escuela” (Martínez, 2001). Por otro lado, el trabajo docente es entendido desde la relación capital-trabajo –propia de la categoría “trabajo” en el mundo capitalista y globalizado– (Martínez, 1992; González, 2013).

El proceso de trabajo docente hoy –cimentado hegemónicamente– contempla concepciones diversas que operan en esta construcción (Espinosa y Sadovsky, 2012; González, 2013):

- La *objetividad* que otorga el saber.
- Una realidad separada del sujeto que conoce: el acto de conocer es un *acto de descubrimiento*.
- Un conocimiento producto de la racionalidad, carente de otros componentes cognitivos. En la actualidad, y a la luz de las neurociencias, esta concepción se combina fuertemente con las emociones.
- Una ciencia que llega al conocimiento a través de un método riguroso como garantía de verdad y legitimidad, y por lo tanto, también de neutralidad.
- Un conocimiento que puede ser dividido en partes, simplificado, secuenciado y de esta forma transformado en contenido del currículum.
- Un currículum reducido a un conjunto de contenidos: basta listarlos para que se entienda qué es lo que hay que enseñar.
- Un aprendizaje entendido como asimilación. En la actualidad, esta asimilación es analizada a la luz de las neurociencias, las redes neuronales y la afectividad. También, desde esta perspectiva el aprendizaje puede darse por *adición*. Entonces, el aprendizaje puede verificarse *objetivamente* a través de los cambios de conducta o de pruebas estandarizadas.

- El alumno, desde una visión heterónoma, es colocado en una posición de infante, de incompletud, y es ubicado en un espacio desvinculado de las prácticas sociales y reales lo que conlleva a *proteger* el proceso de enseñanza y aprendizaje y permitir el acceso gradual a la cultura legítima (Baquero, s/f).
- El alumno es entendido desde la estandarización propia del proceso de producción capitalista: iguales puntos de partida, iguales rendimientos, iguales puntos de llegada, etc. (Apple, 1996).

Desde la perspectiva que aquí se asume, el proceso de trabajo docente tiene estas concepciones que, al menos en cierta medida, decantan y se hacen visibles en la subjetividad del docente y en la concepción sobre su propio proceso de trabajo. Desde esta concepción es que nos concentramos en este apartado en la categoría *organización del tiempo*.

Se asocia la organización del tiempo con el modo de distribuir y organizar racionalmente la jornada de trabajo en la escuela para cumplir con la planificación elaborada (Tyler, 1991). Se pone el acento en la preocupación por racionalizar el proceso educativo y didáctico, bajo la premisa de una lógica científica y tecnológica, que contribuye a encorsetar el tiempo escolar, estableciendo secuencias cortas, concretas y precisas (Gimeno Sacristán, 2003); sin lugar a lo inesperado e imprevisible, sin lugar al riesgo. Ahora bien, con esta categoría también se combina el tiempo en la institución, el diálogo, los conflictos, las dinámicas vinculares. De esta manera, la organización del tiempo vincula su aspecto formal o racional con aspectos micropolíticos y culturales de la institución (Ball, 1989), y también se distingue *la organización del tiempo y la institución*. Esta concepción implica concebir que:

“no solo está cargada de las singularidades y las subjetividades de los diferentes agentes que intervienen en esa realidad educativa, sino también de las objetividades y los sucesos que se encuentran ya en ese ámbito y limitan su libertad de acción. [...]

Entender la organización como mundo de la vida permite dotarla de un sentido histórico, es decir, las escuelas tienen historia e historias (Nicastro, 1997; Batanaz Palomares, 1998; Díez Gutiérrez, 1999)”. (Vázquez Recio, 2007, p.6)

Es decir, la organización del tiempo tal como se la aborda aquí: la estabilidad y la regularidad de la jornada de trabajo escolar, con un carácter dinámico, impredecible, diverso, propio de los sujetos que habitan la escuela y de sus realidades, también dinámicas, diversas e impredecibles. Pero además, se lo combina con las ideas legitimadas sobre lo que es el proceso de trabajo docente.

En consonancia con lo que se viene planteando, y siguiendo a Southwell y Vassiliades (2014), la posición docente articula discursos e interpretaciones, tramas que operan

“Movilizando y articulando distintas tradiciones y discursos dentro de un ámbito particular, como el de la regulación del trabajo docente, promoviendo así la configuración de nuevos sentidos a través de series y equivalencias discursivas (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001). Este

despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares, que implican límites y posibilidades a la articulación de sentidos en torno del trabajo de enseñar. La hibridación se desarrolla a partir de un proceso de traducción que pone ciertas experiencias, significados y direcciones en relación con los que ya estaban disponibles previamente. En este proceso, se reconocen, recuperan –en el proceso que Williams (2000) denominaba ‘tradicción selectiva’– y actualizan determinados discursos en torno del trabajo docente, a la vez que se reprimen y silencian otros, como parte de los mecanismos de construcción hegemónica”. (p. 174)

Adicionalmente a ello, en el contexto actual, estudios de las organizaciones sindicales y propios del Ministerio de Educación de la Nación (2020), dan cuenta de una reconfiguración de la jornada laboral con más horas de trabajo para garantizar la continuidad pedagógica y el lazo social escuela y comunidad. Del estudio cuantitativo encarado por el Ministerio de Educación de la Nación (2020) se desprende que el 87% de las y los docentes del nivel inicial manifiestan que su trabajo se incrementó durante el ASPO, en particular el tiempo dedicado a la elaboración de la propuesta educativa, la selección de recursos y el sostenimiento del vínculo pedagógico fue lo que más produjo una sobrecarga en el trabajo docente.

a. Nivel Inicial

De los relatos de las docentes, podemos decir que es un denominador común la mirada del tiempo como un problema; en primer lugar, porque se combina el trabajo docente, que en el nivel inicial es eminentemente femenino, con las tareas de crianza y del hogar que en la mayoría de los casos son asumidas por las mujeres. Pero, además, la nueva configuración del trabajo docente bajo la modalidad no presencial –virtual o a través de otros recursos– ha demandado un mayor tiempo destinado a la preparación de las clases, al sostenimiento del vínculo pedagógico, muchas veces adaptándose a los horarios propios de cada familia. Esos hogares constituyeron en este tiempo cada uno de los contextos donde se produce la enseñanza y el aprendizaje, por lo que la complejidad, diversidad y el carácter de lo inesperado que se mencionan como parte de la micropolítica y aspectos culturales de la institución, hoy se diversifican y se trasladan –en cierta medida– a cada una de las familias. En esta amalgama que se produce de la amplitud de contextos de *aula-hogares*, es notoria en los relatos la mención acerca de la organización del trabajo. En algunos casos se hace visible la tensión entre la necesidad de establecer horarios de trabajo y los contextos de los hogares donde viven (y aprenden) las y los niños.

“Traté de establecer el mismo horario de trabajo que tenía pero no funcionó porque también hubo que pensar en los tiempos de los padres para acompañar las actividades y los trabajos... Entonces, hay más apertura, digamos que el horario es full time y se atienden y se responden las necesidades de los papás en los horarios en que ellos puedan realizar las actividades con sus chicos, incluidos los fines de semana”. (IN14 Docente / 3)

“Mi organización cotidiana ha sido terrible, prácticamente casi no la hubo [...] Desde el principio sentimos como un ‘tienen que estar presentes’ entonces desde las 8, 8:30 de la mañana ya hay un mensajito de buenos días, ‘¿están?’, ‘envíen las actividades’. Yo

especialmente mando todas las actividades a la mañana y ahí empiezo a recibir consultas de las mamás o bien hago videollamadas. Cuando decidí hacer videollamadas para ayudar a las mamás a trabajar con los chicos y para enseñarles un poquito el cómo lo vamos hacer, tomé la mala decisión de preguntarles a ellos el horario, no ponerlo yo". (IN10 Docente / 3)

"En un principio era así 'bueno mamás, a las 14:30 yo las llamo', porque no podemos hacer videollamada porque no tienen, 'manda la actividad, cualquier cosa yo estoy aquí disponible' y bueno, había mamás que recién a las ocho de la noche me contestaban 'seño, recién tengo internet'; incluso cuando las mamás me decían 'seño, yo le voy a contestar cuando venga mi hija, porque está en lo de la abuela y ahí voy a tener crédito, así que yo le voy a contestar los sábados, le voy a pasar las fotitos de las actividades' [...] Les he dicho 'estoy disponible todo el tiempo'. Ya sea sábado, domingo, el horario que fuera, de todos modos estaba en pandemia, estábamos todos encerrados en la casa. Entonces le decía a los papás 'en el horario que ustedes puedan me mandan, si es muy tarde por la noche y estoy durmiendo lo veo al otro día por la mañana, no hay problema ustedes me mandan. No se preocupen si es feriado, sábado, domingo me mandan las actividades cuando puedan y cuando quieran hacerme alguna consulta también'". (IN17 Docente / 3)

"Es 24 horas, diría yo. Porque, digamos, yo soy algo fanática –o sea, el que me conoce sabe que soy como media fanática–. A mí me encontrás un sábado, un domingo, a la noche no me puedo dormir y '¿qué estoy haciendo?' mirando actividades, leyendo algo, nunca trabajamos las horas que corresponden, siempre el trabajo sigue en casa. Cuando muchos dicen '¡Ah! trabajan cuatro horas', ¡no!, trabajamos cuatro horas de manera directa con los alumnos y trabajamos ocho más en nuestras casas, porque todo lo que se lleva no se prepara con los nenes, uno ya lo lleva listo de su casa, lo planifica, realiza las propuestas [...] Después nos encontramos en casa involucrando un poco también ahora a la familia, ¿no? [...] se transforma un poco el aula y en distintos escenarios que uno trata de recrear para llegar de la mejor manera a los nenes". (IN8 Docente / 2)

A medida que avanzaban las disposiciones de aislamiento y se extendía la modalidad no presencial de la escuela, se puede ver en algunos relatos de docentes el necesario establecimiento de horarios de trabajo. En algunos casos, movilizados por la conducción de la institución, en otros, en cambio, por la propia dinámica familiar de la docente:

"Al principio todo era más desorganizado, no solo por el trabajo sino por mis hijos; tengo hijos en la escuela y en jardín así que fue necesario organizarme en la mañana, además tengo dos turnos, así que sí, traté de respetarlos. Al principio daba clases en diferentes horarios pero después empecé a respetarlos, a la mañana doy en el turno mañana, a la tarde, turno tarde, porque si no se me complica". (IN9 Docente / 3)

"Tuve que establecer horarios. Porque en el primer tiempo era tanta la ansiedad de las familias que ellos querían, necesitaban o deseaban que esté todo el día con ellos, y me lo hicieron experimentar, vivir y sentir. Y muchas de las docentes de nuestro turno, o mejor dicho de los dos turnos, tarde y mañana –porque tenemos grupos donde nos conectamos ambos turnos– lo hicimos así... Pero ella (la directora) al escucharnos en un clima de diálogo y de confianza, nos dijo 'por favor, pongan horarios; de lo contrario los papás van a estar todo el día demandando de ustedes, y no es así' 'Ustedes imaginen –nos dijo la directora–,

que van a la escuela, ¿y cuál es su horario escolar?'. Determinar el horario escolar. Entonces, ella nos invitó también a valorarnos, a que reflexionemos, a que cambiemos, a que pongamos horario. Entonces ya ahí todos juntos, todos, nos pusimos horarios. Inclusive, ella también siempre fue muy respetuosa con nuestros horarios personales, ¿sí?". (IN13 Docente / 3)

La categoría *organización del tiempo* asumió también una relevancia particular en las entrevistas a directoras y supervisoras, y, en general, se da una dinámica en la que las supervisoras no organizan los tiempos de trabajo, aunque sí establecen cronogramas y horarios para las reuniones con los equipos directivos. La primera etapa de aislamiento, coincidentemente con lo que expresan las docentes, fue vivida con mayor desorganización del tiempo. Pero también se reitera la idea del *tiempo del trabajo docente* en la nueva mediación que existe en la enseñanza a través de las familias y, por tanto, la necesidad de repetir propuestas y de ajustar los tiempos a los hogares.

"Era sin tiempo, era lo mismo comunicarte a las 8 de la mañana que a las 12 de la noche, eso en primer lugar fue lo que más noté, que las preguntas surgían en cualquier momento, o sea, los horarios habían pasado las rutinas... entonces, era normal que a cualquier hora pudieras comunicarte ya sea con tus compañeras –que tenían situaciones similares a las que me pasaban a mí– y con los directores que tenían situaciones con sus docentes e inclusive con los padres que tampoco sabían qué hacer con sus hijos. Entonces, lo primero que estalló fue el tiempo. Fue el no tener un tiempo para una cosa y un tiempo para otra". (IN23 Supervisora)

"No había días, no había horarios... Si bien las chicas (las docentes) establecieron un horario para recibir entregas las aceptaban por fuera de él también porque algunos papás volvieron a trabajar y no tuvieron la posibilidad de quedarse en casa. Entonces, no tienen horarios particulares para hacer la tarea con los chicos. Pero no importa, a veces son las 11 de la noche y las chicas reciben igual el envío de los papás. Y nosotras, por supuesto, también estamos acompañando a los docentes en todo momento". (IN3 Directora / 3)

Sucede así que en este tiempo excepcional se visualiza una conjunción de situaciones que van conformándose a medida que va avanzando el período de aislamiento, distanciamiento y no presencialidad en las aulas: a medida que comienza a acomodarse el tiempo de preparación de la enseñanza y empieza a ocupar menos horas de trabajo –conforme a nuevos recursos que se van poniendo a disposición de las docentes–, se amplía la jornada laboral en función de las dinámicas propias de las y los niños en las características particulares de los hogares. Este aspecto está estrechamente vinculado a la relación pedagógica, al vínculo que se genera a partir de las propuestas que se desarrollan, las devoluciones que se producen y el acompañamiento a las familias. Pero además, (esto se desarrolla en particular en el apartado *prácticas de cuidado*), las desigualdades sociales existentes, exacerbadas durante esta pandemia más las desigualdades de acceso a la tecnología que se hacen visibles en este contexto, le adicionan al trabajo docente la necesaria acción política institucional de la escuela de ser soporte (de los Estados) en la garantía de derechos a la educación, a la salud y a la alimentación.

"En lo personal estoy muy cansada, este trabajo me consume todos los días de mi vida; yo amo a mi trabajo, me involucro mucho siempre, no solo en tema pandemia, no en este

momento nada más, dedico muchas horas, muchas más de las que debería... pero en este momento más y más...". (IN10 Docente / 3)

b. Nivel Primario

La organización del trabajo docente durante el ASPO y el tiempo que conlleva realizar la tarea pedagógica a la distancia es, en todos los casos, mayor al tiempo dedicado en la *antigua normalidad*. La planificación y preparación de las clases a partir del uso de herramientas digitales, la elaboración de las diversas actividades y secuencias didácticas, el seguimiento de las tareas realizadas por las y los estudiantes, la comunicación con las familias, entre otros, son distintos factores que hacen posible la continuidad pedagógica, y estas variables implican un mayor trabajo en la virtualidad y/o en la distancia que en la presencialidad.

"La verdad es que mi horario de trabajo se extendió muchísimo sumado a mi rol en el otro cargo, a ello que se agrega que soy mamá de una nena de 8 y un nene de 11 años, que también tienen sus tareas escolares y me ven a mí en casa todo el tiempo y hay veces que les digo 'no, en este momento mamá no está'. A veces empiezo a realizar algunas actividades –como grabar un video– y el perro empieza a ladrar. Entonces para grabar videos, por lo general, lo hago entre las 7 y las 9 de la mañana cuando todos duermen [...] para que no salgan entrecortados, sin ruido y esos detalles [...] aprender a editar que me llevó un montón de tiempo y todo eso quizás para un video que va a durar 7 minutos y de pronto a mí me llevó 4 horas hacerlo; ahora lo hago más rápido". (PR1 Docente / 2)

"Sí, sí. Los papás son muy respetuosos, más allá de las 9 de la noche no hacen consultas; si las hacen, es durante la mañana. Hay quienes tienen miedo de preguntar, yo estoy abierta a todas las inquietudes y dudas que tengan porque es nuestra tarea, es nuestro rol y no podemos estar en las aulas, y sí, nos demanda más tiempo esto de la virtualidad, demanda muchísimo más tiempo, muchísima más dedicación". (PR9 Docente / 3)

"Sí, horarios no tenemos (risas). La verdad no los tenemos porque si bien sabemos que nuestro horario es de 13 a 17, nosotros respondemos preguntas ya sea a nivel familiar, o a nivel inspección, en cualquier horario. También reconozco que así como a mí me llegan las preguntas a las 20, yo también se las mando a mis docentes, pero la verdad es que la predisposición fue buenísima desde el primer día. Y bueno, sí, no tengo horario... en cualquier momento surge una reunión, surge una entrevista, surge esto y bueno, estamos para eso, ¿no?". (PR2 Directora / 3)

"Entonces, bueno, yo habilito de 8 a 12. Después respondo, sí, pero a veces con un margen de tiempo que no es la inmediatez, les explico: 'estoy bañando a mi hijo, estoy cocinando, hago un montón de cosas'...". (PR10 Docente / 3)

Se desprende de los diversos relatos que el trabajo docente realizado en este contexto pasa a conjugarse con otras tareas que refieren a diversos roles que también cumplen las y los docentes en su vida cotidiana, como ser madres, padres y posibles cuidadoras de personas mayores o con

capacidades especiales que tengan a su cargo; lo cual conlleva la realización de las múltiples tareas de la gestión del hogar, de la crianza y del acompañamiento escolar a los hijos, entre otras. Ante este escenario, la división de las tareas y el establecimiento de horarios se torna complejo en un contexto donde los quehaceres tanto laborales como domésticos pasan a realizarse en un mismo espacio: el hogar.

La mayoría de las docentes –y sobre todo los equipos directivos– manifiestan que no poseen horarios predeterminados y que responden en cualquier momento ante posibles cuestiones que emerjan. No obstante, una minoría señala que han mantenido los mismos horarios de trabajo, ya sea por cuestiones de organización personal o porque necesitan pautar horarios de trabajo fijos cuando señalan que trabajan en ambos turnos pero en escuelas diferentes.

“Aunque no lo creas, por una cuestión de salud mental, sigo cumpliendo mi horario. Me sigo levantando a las 6:00 h de la mañana, hago todas mis necesidades, me baño, me maquillo, me peino y me perfumo, todo tal cual como si fuese al colegio. A las 8:00 h entraba al colegio, entonces estoy sentada frente a la computadora y comienzo a trabajar a las 8:00 de la mañana hasta las 12, 12:30h, como algo, me vuelvo a sentar y sigo. Mi jornada termina a las 16:00 h, después me relajo en cuanto a la obligación de estar frente a la computadora pero sigo trabajando, quizás más suelta, más tranquila, me siguen llamando, me sigo metiendo en la computadora, probablemente tengo una reunión y continúo. La verdad es que te diría que tengo el horario fijo de 8 a 16:00 h”. (PR25 Docente / 1)

“Sí, yo, por ejemplo, tengo 2 escuelas; a la mañana estoy en la católica y me dedico a mi grado, y aparte estoy en el comedor de allí también... y a la tarde tengo otras funciones. En la otra escuela saben que desde las 14h hasta las 18h estoy en la otra institución; entonces trato que no me llamen de las distintas escuelas para que no se superponga. Y los compañeros saben, todos saben”. (PR30 Directora / 4)

Ante la solicitud explícita por parte de los equipos de conducción, vinculada a la importancia del sostenimiento del vínculo pedagógico, las docentes se muestran empáticas con las familias y respetan los horarios que les son más convenientes a estas últimas para el envío de tareas.

La lógica del horario escolar fijo se trastoca; la organización del trabajo docente se reconfigura dando lugar a una disponibilidad continua que se extiende a lo largo de la semana. En este contexto inédito, son las familias las que colaboran en el momento de pautar los horarios de trabajo de los actores escolares.

“Sí, los horarios que se han pautado más que nada aquellos en los que nosotros subimos las actividades, los días que tenemos que subir actividades. Hemos pedido que las consultas se realicen en un horario coherente, pero es imposible limitar la consulta al día estipulado. A veces sucede que el domingo a las 3 de la tarde ellos están haciendo la tarea y quieren una respuesta, entonces desde nuestro lado, o sea el mío, me resulta difícil decirle que no, que no voy a atender el mensaje o no voy a responder a la consulta”. (PR4 Docente / 2)

“Los primeros días sí, teníamos un horario porque seguíamos despertándonos temprano por la misma rutina de levantarnos temprano todos los días. Durante la mañana, apenas me levantaba, ya planificaba o iba corrigiendo los trabajitos de las fotos que iban enviando los chicos. Sobre los horarios que establecimos con las familias, pensamos que sean dentro de un horario razonable, que sea posterior a las 8 de la mañana y anterior a las 18 h. O sea, que sea en ese horario, para no molestar a ninguna familia y tampoco al docente, dentro de ese margen de horarios nos manteníamos. ¿Por qué? porque también tenemos algunos papás que seguían trabajando, médicos y algunos policías, entonces no podíamos obligarlos a mantener el mismo horario de la escuela”. (PR33 Docente / 3)

“Cuando los alumnos mandan actividades los fines de semana, no tengo problema, les corrijo, trabajo el fin de semana, no tenemos tantos alumnos tampoco; así que en el momento en que ellos mandan, nosotros corregimos. Yo creo que la seño también lo hace porque en varias oportunidades me dijo que le habían mandado, o sea, cuando recién comenzó esto y también, sí, como les dije cuando empezó todo esto: nosotros estamos a disposición de ellos, si un fin de semana tienen alguna consulta o alguna duda, o quieren mandar actividades, no hay problema. De todos modos no ocupamos tantísimo tiempo, son pocos alumnos”. (PR5 Docente / 4)

Como se ha señalado anteriormente, son cuasi nulos los casos en que los y las estudiantes poseen computadora propia y el dispositivo que prevalece para la realización y envío de tareas es el celular de una persona adulta. Es por esta razón que las docentes entienden que los/as estudiantes pueden no recibir las actividades mandadas por ellos hasta la hora que retorna el familiar al hogar. La mayoría de las docentes narra que reciben dudas e inquietudes por las noches y durante los fines de semana, pero comprenden que esto sucede de acuerdo a las posibilidades horarias de las familias y de los y las estudiantes. Demostrando una importante predisposición, las y los actores escolares deciden amoldarse a dichas posibilidades en pos de sostener el derecho a la educación de los niños y las niñas.

c. Nivel Secundario

En términos del aumento de la demanda de trabajo y el cambio de dinámicas, el nivel secundario no presenta diferencias sustanciales respecto de los niveles inicial y primario. Sin embargo, se suma una variable que ya fue mencionada, y es la creciente autonomía de los y las estudiantes que permite establecer, en el contexto de no presencialidad, vínculos pedagógicos menos mediados por las familias. Esto generó desafíos específicamente en lo que hace a los horarios de las consultas: esa autonomía adolescente no solo afecta la relación con la escuela, sino el propio lugar dentro de las dinámicas domésticas. En un esquema en que el aula se privatizó al interior de los hogares, esta dimensión presentó sus particularidades para el trabajo docente.

“Lo vivo como una intensificación de... también por ahí yo soy demasiado exigente conmigo misma y con el trabajo, y me parecía que si un alumno me hacía una consulta el fin de semana, no tenía que esperar al día de clase, si él en ese momento se decidía y establecía el contacto, consideraba que se lo tenía que contestar. Hasta que –hará un mes–, me tomé

sábado y domingo. Dije: 'no puedo estar contestando sábado y domingo, porque no voy a llegar a fin de año a este ritmo de trabajo'. Entonces, en algún momento, uno tiene que hacer un corte. Yo por ahí lo vivía como algo personal, como que yo sentía la obligación de estar dando respuesta en tiempo real... porque entiendo que el adolescente tiene los horarios cambiados, sobre todo en esta situación. Me pasó en la otra escuela, que sí hice el Zoom, que lo puse a la mañana que es mi horario de clase... [...] Sí, incluso me llegan mails o consultas [a la] una de la mañana, siento que me vibra el celular y que es el momento en que ellos están activos. Entiendo la situación, por eso en algún momento quería aprovechar ese momento de voluntad de ellos de estar presentes, que si bien lo sigo haciendo entre semana... por eso el fin de semana puse ese límite". (SE2 Docente / 3)

Otro aspecto que surge de las entrevistas de los tres niveles obligatorios es el de establecimientos de micro consensos en torno a los horarios y las dinámicas de comunicación entre docentes, estudiantes y familias. En la escuela presencial ese aspecto del contrato didáctico viene asignado por el propio sistema: ni siquiera el y la docente tiene la potestad de definirlos en soledad con sus estudiantes, sino que en gran medida forman parte de la estructura de organización institucional de cada escuela. El *contrato didáctico remoto* sumó una gran variedad de "cláusulas" que venían asignadas de antemano en la escuela presencial, y sobre las que las y los docentes tuvieron que tomar decisiones. Así, además de aportar su infraestructura y su conexión a internet, tuvo que establecer consensos –críticos– que no son propios de la tarea: cada docente asumió, para estudiantes y familias, la suma de la responsabilidad burocrática. Esto, desde ya, incidió fuertemente en el manejo de los tiempos de trabajo.

"El trabajo lo que hace en cierta forma para cada uno de nosotros, es darnos esa estructura, en un horario, en hacer las cosas en determinado momento. Bueno, la verdad es que con la pandemia me he encontrado trabajando hasta altas horas de la noche ¿sí? o esperando una resolución que saliera a las 10, 11 de la noche para poder yo tomar una decisión para el día siguiente. Entonces, tiene que ver con esto. La verdad es que... bueno, nos toca esto. Y hay que poder acompañar desde el lugar que uno tiene ¿no es cierto? No ser un obstáculo básicamente, porque desde mi lugar en realidad dependen muchas personas, muchas familias". (SE1 Director / 2)

Como en la mayoría de las actividades laborales que pasaron a modalidad remota, se produjo un fuerte desajuste no solo en los tiempos hogareños dedicados al trabajo –que, como se mencionó, son una característica central de la tarea docente–, sino también en la percepción acerca del fin de las tareas y el comienzo del descanso, e incluso un borramiento de los límites entre los "días hábiles" y los "días de descanso". Sin que sea objeto de este informe, la desterritorialización del trabajo y su privatización a ámbitos y espacios personales despojaron a los trabajadores de la dimensión espacial que cumple una función clave en el "cambio de actitud": "de ama de casa a docente". La virtualización derivó en la percepción de un continuum de trabajo; una ausencia de intervalo (Zelmanovich, 2018), que profundiza el malestar docente. En ese sentido, la figura de la "nube" como concepto protagonista de lo virtual, también remite a una idea de algo difuso, poco delimitado, traslúcido.

"...ha generado esta situación de sobrecarga. A mí me ha pasado, me está pasando, que estoy 14, 16 horas y hay días que me descubro con 18 horas de jornada y sin poder terminar

de resolver lo que me había planteado para esa jornada. No es que me mato 18 horas y termino contento porque cumplí, no, quedan un montón de cosas pendientes que pasan para el otro día y llega el sábado y llega el domingo y así”. (SE22 Director / 3)

A esto se le suma que esa desterritorialización y virtualización implica también un desfase en los tiempos en los que las y los estudiantes podían acceder a conexión y dispositivos. Sin edificio ni turno, la posibilidad de la comunicación, del vínculo, queda reducida al acceso individual a esa infraestructura básica. Esto suma más profundidad al problema de la privatización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendida como el pasaje del espacio público (escuela) al espacio privado (casa). Esa transformación no solo operó en términos espaciales –de la escuela como lugar público al hogar como lugar privado–, sino también en lo que hace a las formas de vínculo: de una dinámica colectiva, donde la simultaneidad de los procesos educativos implican una circulación de la palabra, aunque no todos participen activamente de esa conversación, a una dedicación individual mediada por el acceso a las TIC. Podría pensarse, incluso, que algunos aspectos de la simultaneidad de la enseñanza han sido efectivamente puestos en cuestión durante la pandemia.

“En principio, se había dicho que los profesores trabajen en su horario de declaración jurada, pero se vio que esto era inviable, porque había chicos que, por ejemplo, el único teléfono que había en la casa era el de su mamá, y su mamá estaba todo el día trabajando [...] Entonces –este es uno entre varios casos–, hemos ampliado el horario de pedirle a los profesores que por lo menos reciban la tarea y después hagan las devoluciones que corresponden cuando ellos consideren”. (SE35 Director / 2)

Adicionalmente, en el nivel secundario estas dinámicas se ven especialmente afectadas por las características de un cargo docente atomizado, con un ratio mayor de estudiantes por docente que en los niveles inicial y primario.

“Los profes lo han entendido y han podido empezar a manejar sus tiempos también, porque ellos decían ‘no puede ser que estemos desde las 7 de la mañana hasta las 10 de noche sentados frente a una computadora... no puedo hacer nada, no puedo dedicarme a lo mío...’, y después han ido flexibilizando y acomodando sus horarios, porque no nos olvidemos que hay profesores que no tienen tan solo la Escuela de Comercio, tienen... hay un profe que tiene ocho escuelas, entonces tiene que estar bastante organizado como para poder manejar, digamos, los tiempos y cumplir con todo, y acercarse a los alumnos de todas las escuelas”. (SE35 Director / 2)

También en los niveles de inspección y supervisión para el nivel secundario hay particularidades en la intervención de estas figuras, a raíz del gran número de cargos docentes por escuela, más allá de la logística del reparto de materiales para el alumnado sin conexión.

“Y... estar todo el día conectada, la verdad que no veo otra posibilidad, no puedo desconectarme porque ocurren cosas a cada rato, los directores tienen requerimientos de los docentes que hay que responder. La verdad es que hay que estar conectado todo el tiempo y dar respuesta, así como antes yo ante un problema me iba a la escuela, ahora yo tengo que estar”. (SE25 Supervisor)

“Al principio fue complejo, porque fue romper la estructura de horario que uno tenía y abusar del tiempo –por decir así– sin tener un horario fijo. Después eso motivó que se organice a la mañana la oficina y por la tarde el trabajo desde el domicilio, o algunas actividades de organización y distribución de materiales impresos, que lo hacemos por la tarde”. (SE17 Supervisor)

Las prácticas de cuidado en tiempos de pandemia

Para abordar las políticas de cuidado, la pregunta que nos orienta es ¿qué escuela queremos? Esta pregunta que parece tan sencilla puede llevar a tantas respuestas como personas tomen la palabra. Algunos definirán que la escuela debe enseñar, centrando su acción en la transmisión de saberes escolares, socialmente válidos –y hegemónicos–, distribuidos y secuenciados en los diseños curriculares. Otros, en cambio, podrán decir que la buena escuela es aquella que contiene, que aloja, que otorga a los niños, niñas y jóvenes un sentido de pertenencia, un lugar donde encontrarse con otros y otras y así aprender a vivir en comunidad. Estas dos posiciones, además, muchas veces se presentan como una antinomia entre enseñanza y asistencia (Antelo, 2005): “El artificio que sostiene la extorsión es el siguiente: quien asiste no enseña” (p.36). El autor nos presenta la falsa antinomia entre enseñanza y asistencia en tanto no se puede enseñar sin cuidar, así como no se puede cuidar (en la escuela) si no se enseña. La tarea de educar, en su sentido más puro, es *enseñar cuidando*. Quien cree que enseña sin asistir, sin cuidar, sin alojar, reduce su acción educativa a la *instrucción*; en cambio, quien cree que “esta” escuela solo puede asistir a los y las niñas y jóvenes, reduce la tarea de educar al *paternalismo (o maternalismo)*.

“Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes. Un mundo en el que no se termina de ver la utilidad de escuelas y maestros.” (Antelo, p.37)

Asimismo, en la actual situación de pandemia, el cuidado asume con fuerza algunos matices, del mismo modo que en épocas signadas por fuertes crisis económicas y sociales. La educación transcurre siempre enmarcada en las condiciones sociales: la vida de las escuelas, de las familias y las biografías escolares están condicionadas por una de las notas salientes de la sociedad argentina, la desigualdad. Esta problemática, agudizada por la situación recesiva de los últimos años y por la ausencia de políticas afirmativas, sin dudas se presenta de un modo exacerbado en la crisis sanitaria actual. El hecho de que esas desigualdades hayan estado *siempre allí* no las convierte en hechos fortuitos profundizados por la pandemia. Más bien se trata de la visibilización obligada de la injusticia arraigada que habita en nuestros territorios.

Cuidar, entonces, también significa sostener la trayectoria educativa de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Cuidar también es proteger, es generar confianza, es atender los distintos estados de ánimo de niños, niñas, jóvenes y sus familias, es sostener un diálogo *a la distancia* y es también abrir horizontes de posibilidad. En este momento de la historia, también se reconfigura el sujeto en situación de *riesgo educativo* (Sirvent, 1998) por aquellos que se desvinculan de la escuela por múltiples causas, incluyendo esta vez, pero no exclusivamente, el acceso a la tecnología entendida tanto como acceso a una computadora e internet, como a los saberes que se requieren para operar con ella. Cuidar en tiempos de pandemia es también sinónimo de inclusión, de establecer puentes que sostengan no solamente el aprendizaje, sino una presencia tan singular como la situación que estamos atravesando.

Si bien encontramos muchos y muchas docentes para quienes los aspectos tecnológicos representaron y representan aún una dificultad para educar –en todo el amplio sentido en el que estamos hablando–, es cierto que en la docencia no estamos todos y todas en la misma situación frente a la vida y frente al saber de niños, niñas y jóvenes, quienes ante la ausencia de recursos –dispositivos, conexión apropiada y/o saberes suficientes– ven comprometido su derecho a la educación. Esto se visualiza en las múltiples adaptaciones y estrategias que las y los docentes implementaron para sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes en contexto de ASPO.

En estas épocas de amenaza de un virus altamente contagioso, el cuidado también se vio signado por la salud. Las prácticas de higiene, el uso de barbijos, el distanciamiento requerido para evitar los contagios, etcétera, se incorporan a la enseñanza y se hace presente con mayor intensidad en el primer período de aislamiento, coincidente con la primera y segunda fase de acomodamiento que describimos anteriormente y con mayor presencia en los circuitos socio-técnicos 3 y 4. En la fase tercera y cuarta, la asistencia de las familias a las escuelas para el reparto de alimentos para paliar la crisis social que la pandemia está dejando, también se constituye para el colectivo de trabajadores y trabajadoras de la educación en una práctica de cuidado que asume gran centralidad: por un lado, porque se restablece el vínculo con las familias (*cuerpo a cuerpo*) y por otro lado, porque con el correr del tiempo, esta instancia también se aprovecha para intercambiar materiales de enseñanza y de aprendizaje, sobre todo con las niñas, niños y jóvenes con mayores dificultades de sostener la actividad escolar en estos contextos.

En esta línea, Cárdenas (2020) hace una convocatoria: “Sabemos que ahora hay que estar y hay que hacer. Como nunca, como siempre. Claramente ahora no se puede no estar. Prestar una palabra, arrimar una imagen o compartir melodías es convocar una posibilidad. Es lanzar una soga, sostener el lazo” (p.23).

Estos cuidados, con sus nuevos matices, se suman a los siempre vigentes y necesarios: restituir los derechos vulnerados de niñas, niños y jóvenes a través de las políticas de cuidado y de la función de sostén que la escuela asume. En línea con la Resolución del Consejo Federal N° 217/2014, que enmarca la intervención pedagógica institucional en una política de cuidado para todos y todas (niños, niñas, adolescentes, jóvenes, docentes y otras personas adultas) que participan de la vida escolar, la escuela y sus docentes intervienen en diferentes situaciones conflictivas desde el enfoque integral. Se entiende “a la intervención como forma de generar

decisiones responsables, donde quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes, donde nuevamente aparece la necesidad de diálogo con la teoría y los marcos conceptuales que esta aporta” (Carballeda, 2007, citado en Ministerio de Educación de la Nación, 2014, p.56). Es una acción que desnaturaliza sucesos, piensa con otros en clave de corresponsabilidad y se sitúa desde el vínculo pedagógico.

Así, las y los docentes, desde una mirada atenta, intervienen en situaciones conflictivas puntuales que se precipitan en la escuela y muchas veces actúan anticipándose a ellas. Una mirada que el aislamiento social convierte en un diálogo a distancia, un intercambio remoto y hasta mediado por las personas adultas. Así, el ASPO interrumpe algunos procesos de intervención a esas demandas sociales y de cuidado –en términos de protección de derechos– donde la escuela juega un rol central como única institución universal del Estado casi omnipresente.

En la tarea de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, la escuela argentina atiende también una gran heterogeneidad de demandas adicionales acorde a la función social que tiene nuestro sistema educativo. En los vínculos que se establecen en la escuela también se detectan, por medio de la atención a señales más sutiles o más explícitas, distintas maneras de vulneración de derechos de la infancia y la adolescencia. Propicia espacios de cuidado y tramita múltiples situaciones que no siempre se manifiestan en los hogares. La escuela en sus contextos habituales detecta e interviene ante situaciones de alta sensibilidad junto con otras agencias del Estado para, desde un enfoque de la corresponsabilidad, se asegure el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y habilite una acción de protección rápida y efectiva.

a. Nivel Inicial

En lo que respecta a las características del nivel, es importante reconocer que las instituciones de educación infantil no son meros lugares y/o espacios destinados a la socialización de los niños y niñas, sino que sus tiempos y espacios están destinados a la formación integral de la niñez en todos los aspectos: cognitivo, motriz, emocional, social, ético, cultural y de construcción ciudadana. Desde nuestra perspectiva, la educación infantil no solo es la puerta de entrada al sistema educativo para asegurar el derecho social a la educación, sino que es el primer espacio público al que acceden los niños y las niñas, y el primer eslabón para la democratización real de la educación, de allí su importancia política, social y cultural, además de educativa.

Cabe destacar que:

“las prácticas que se producen al interior de las escuelas implican mecanismos que puedan acentuar la reproducción o generar espacios de transformación. La conciencia que de ello tenga el docente (su posibilidad de poder pensar respecto a sus propias creencias, valores y prácticas situándolas dentro de un contexto histórico, político y social con el que se establecen relaciones complejas), marcará una diferencia importante en relación a su

compromiso con un determinado orden social: educar para el cambio o para el statu quo". (Spakowsky, Label y Figueras, 1997)

En este sentido, las prácticas de cuidado en el nivel inicial asumen una relevancia muy particular porque las niñas y niños encuentran en la escuela, en el aula, el primer espacio público que pone en cuestión (o no) su mundo familiar y privado. Conductas, sentimientos, modos de actuar, modos de responder a los conflictos, etc., que en sus familias son habituales pueden no serlo en ese primer espacio público al que acceden. La pregunta que surge alrededor de ello es ¿cómo se habilita la infancia como sujeto de derecho en contexto de pandemia? Y desde esta categoría que se analiza la preocupación central es cómo se habilita la expresión de niños y niñas, sus voces, sus decisiones, sus emociones, deseos, etcétera. con los nuevos medios? en los nuevos entornos?

En los relatos de las entrevistadas puede verse que las diversas prácticas de cuidado llevadas a cabo en el nivel tuvieron como faro el poder garantizar el derecho a la educación de niños y niñas así como también asegurar los recursos necesarios para su desarrollo integral. Asimismo, en los testimonios recogidos queda de manifiesto la decisión político-pedagógica de considerar a alumnas y alumnos inmersos en contextos particulares con características bien heterogéneas. Es así que muchas de las prácticas de cuidado implementadas por las docentes parten de conocer las realidades de cada familia y sus necesidades. En este sentido, como ya se ha mencionado en este informe, la comunicación con las familias y la construcción de un vínculo de confianza ha sido clave para conocer y construir estrategias individualizadas que contribuyan con el acompañamiento de las trayectorias de cada niño y niña en las salas del nivel.

"No puedo decir: 'mirá este chico no me manda nada, no les importa' [...] No, a ver, qué es lo que pasa primero, no sabemos la situación por la que están atravesando, no sabemos si la están pasando mal, bien; entonces, primero me parece fundamental ir con ese mensaje y después les digo: '¿están pudiendo hacer las actividades?, ¿necesitan que se las mande de otra manera?, ¿necesitan que los llame por teléfono para ayudarlos?'..." (IN8 Docente / 2)

"Cuando cae la participación –porque a veces pasa que hay semanas en donde las familias tienen sus complicaciones– nosotras estamos atentas a ese niño que hace una semana que no participa o que no devuelve actividades, y nos tomamos el tiempito de conectarnos con esa familia de manera personal para preguntar qué pasa, si hubo algún problema, si necesitan algo". (IN16 Docente / 2)

"Me contaba una directora... Ellas me avisan 'Claudia, ha bajado el nivel de intervención de los padres, ha bajado el nivel de respuesta'. Estamos aprovechando el momento en que entregamos los alimentos a las familias para indagar qué pasa [...] Las directoras también habían tomado los números de algunas madres...". (IN17 Docente / 3)

"Saber que los chicos tienen derecho a una educación y yo tengo la obligación de que eso se cumpla. Soy un agente que tiene esa obligación, entonces también desde ese lugar lo sigo muy de cerca". (IN8 Docente / 2)

Como se ve en los fragmentos de entrevistas citados, para llevar a cabo la tarea de enseñar en el contexto de pandemia se volvió central el diálogo y el acompañamiento a las familias. Las docentes entrevistadas manifiestan el valor que tuvo el diálogo con las familias y la construcción de un vínculo de confianza y seguridad para lograr identificar las distintas maneras en que la escuela debía hacerse presente.

“Porque vos ves que el padre tiene un celular pero tal vez mañana lo está vendiendo. Entonces ¿de qué manera podía llegar a la familia en esas circunstancias?; a mí me preocupaba lo cual me llevó a tener más diálogo con la familia para poder llegar a todos”. (IN15 Docente / 2)

“Al ser tan personalizado y al tener pocos niños en las salas uno conoce a las familias... (cortado) detectando por dónde va esta familia, por dónde podemos ir con ella; en ese sentido estamos bastante informados y nos ayuda para ver cómo intervenir, por dónde ir...”. (IN16 Docente / 2)

De esta manera, las prácticas de cuidado tomaron distintas formas buscando contribuir al sostenimiento de las trayectorias educativas con vistas a atender al desarrollo y a la protección integral de cada niño y niña. Así, las docentes conjugaron en su trabajo aspectos pedagógicos vinculados con la transmisión de contenidos, la construcción de pautas y guías para la mediación familiar en la enseñanza, la planificación de itinerarios significativos para los niños y las niñas, con otras tareas vinculadas con la atención integral y el acompañamiento de sus familias. Reafirman así la idea propuesta al comienzo de este apartado que refiere a que la tarea educativa de las y los docentes integra en nuestro país las tareas de enseñanza y cuidado.

“Y cuando le preguntaba si trabajaban, no me contestaban. Entonces, cuando los fui a ver vi que hicieron dos actividades. Volví a ir nuevamente y dije ‘bueno, el día martes vengo, o cuando sea [día] para ver qué duda tienen’, para que al menos, de esa manera, puedan completar”. (IN7 Docente / 2)

“Donde no había conectividad hemos trabajado con las cartillas de la Nación, lo hicimos con alguna ampliación porque había mucha gente analfabeta también en el interior. Entonces, la señorita trataba de dar alguna explicación por teléfono o sino aprovechaba cuando iban a retirar la cartilla –que generalmente coincidía con la entrega de los alimentos– para explicar un poco, ampliar”. (IN17 Docente / 3)

“Particularmente con este nene había que hacer otro tipo de trabajo y con la mamá también. Le mandamos videítos mostrándole la escuela –que estaba vacía–, mostrándole la plaza [...] o sea, todo esto fue ‘videado’ y lo hicimos así porque la mamá estaba muy angustiada por cómo explicarle a su hijo, entonces nosotras nos preguntamos qué podíamos hacer con la situación que ella estaba atravesando, situación de gran preocupación, con la consecuencia de que el nene la estaba pasando mal también”. (IN16 Docente / 2)

“[...] o que me preocupa, de carencia. La mamá ha reclamado que no tenía alimentos, entonces con la municipalidad, con acción social, y con todos los recursos que se pueden utilizar, uno lo ha hecho llegar [...]”. (IN23 Supervisora)

Como se ve en la cita anterior, las docentes entrevistadas explicitan la importancia del trabajo en equipo y la construcción de redes para dar respuesta a las múltiples demandas que reciben las instituciones educativas. La disponibilidad de las docentes para la escucha de esas necesidades y sus relatos acerca de las múltiples estrategias que despliegan para cuidar el desarrollo integral de las niñas y los niños da cuenta del modo en que el nivel inicial se torna en el primer escalón hacia una educación democrática y democratizadora en tanto se constituye como un lugar que afirma otros derechos.

“Y eso también puso a disposición la dirección del Nivel, el equipo de psicólogas, le dimos todo el equipo de psicólogas y asistentes sociales que estaba disponible. Otro recurso importante de la dirección del nivel al servicio de las instituciones también fueron las charlas orientativas, con alguna adecuación que tuviese que hacerse en el caso de algún niño especial. También por correo. [...] La nutricionista que nos ha orientado y ha hecho un menú alternativo teniendo en cuenta las necesidades nutricionales de los chicos”. (IN21 Supervisora)

“Y... hay de todo tipo, hay algunos de materiales que lo pudimos resolver dentro de todo. Hay trámites que las familias tienen que hacer; contamos con la asistente social que asesora, y si por ejemplo tal familia necesita resolver esta cuestión, necesita un certificado para presentar en el trabajo, ellas se dirigen tanto al gabinete o a la directora”. (IN17 Docente / 3)

“Bueno, en relación a la primera, de vulneración te podría decir que tengo cuantificados tres casos de personas que tienen que ver más con violencia de género, es decir, son madres vulneradas. En esos casos, con las sociales y con el equipo técnico hemos articulado todo un trabajo con la comisaría de la mujer, con distintos organismos... con el CAC, por ejemplo, que es el que tiene toda una cuestión de asistencia más particular y están haciendo ese seguimiento... Por un lado, la protección de género hacia esa mamá y, por otro lado, desde la protección de la infancia para la niña. Eso fue desde nuestro lugar... estamos mal porque sabemos que las vidas de esos niños y niñas están siendo vulneradas...”. (IN24 Supervisora)

Considerando lo enunciado por la supervisora en la cita anterior, podría hipotetizarse que la escucha atenta de las docentes, su disponibilidad y la confianza de las familias, principalmente de las madres hacia ellas, les permitió tomar conocimiento de diversas situaciones de vulnerabilidad, injusticia y desigualdad para, junto a otros (agentes del Estado, equipo interdisciplinario, dirección del nivel, etc.), velar por el derecho a la educación y al desarrollo integral de todas las niñas y todos los niños.

“Hubo otro caso de violencia de género en el que la mamá fue golpeada delante de la niña y también se hizo un informe y un seguimiento, pero el centro de fortalecimiento familiar que te comentaba anteriormente está interviniendo. Cuando me llega la información llamo a la familia y pregunto sobre cómo la están tratando; intento ser respetuosa porque soy nueva en la institución y tengo poca relación. La mamá no dijo nada pero luego me devolvió el llamado la abuela de la niña, y pudo ampliar la información y contar. Así pude hacer un informe, avisarle a la docente quien enseguida armó una videollamada con la nena...”. (IN11 Directora / 2)

“Al tener mucha comunicación con las familias y con los niños, al verse seguido—por una pantalla, o por el celular o poder hablar por teléfono— las señoras tienen la pauta de que los niños están atravesando bien esta situación. Nosotras hemos puesto el foco más que nada en estas familias que no participaban. En un par de casos, la asistente social se ha tenido que acercar a los domicilios donde hemos detectado algunas que otras cuestiones que nos preocuparon y se accionó sobre eso”. (IN19 Directora / 2)

“Las familias tenían una problemática muy importante además del COVID-19. Está el dengue; en un informe sobre el contexto de la escuela he enviado fotos de los niños que tenían dengue —no de los niños sino del cuerpo— porque muchos chicos estaban lastimaditos de los bichos que hay, porque hay un problema ahí de potabilización en el barrio, en la zona. Mi supervisora ha sido un gran apoyo, el referente también me enviaba cosas que las chicas no tenían: links gratuitos del ministerio, canciones, videos, todas esas cosas que han sido muy importantes”. (IN22 Directora / 4)

Cada uno de los fragmentos recuperados en este apartado dan cuenta de los múltiples modos en que las maestras, directoras y supervisoras construyen sus posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014), identificando y comprendiendo las diversas situaciones de desigualdad y vulnerabilidad que atraviesan cotidianamente las niñas y los niños, y creando posibles formas para su resolución y para la protección de su derecho a la educación.

b. Nivel Primario

La continuidad pedagógica en ASPO supuso una mediatización de la relación entre las y los estudiantes y los actores de las instituciones educativas. Siendo la escuela una institución que mantiene una relación directa y estable con sus estudiantes, es una de las pocas que tiene la capacidad de detectar situaciones de violencia y de vulneración de derechos y puede actuar para que los agentes correspondientes intervengan de ser necesario para evitar que esas condiciones continúen.

La emergencia que significó la pandemia trastocó la dinámica y estilo de vida de las y los estudiantes y sus familias, obligando a replegarse en el espacio doméstico y sostener en esas condiciones las actividades cotidianas. Tanto las directoras como las y los docentes indican que es más difícil a la distancia captar situaciones problemáticas, también, coinciden en que es el diálogo de las docentes con las madres el canal por el cual se comunican y visibilizan esas situaciones de violencia, a partir de allí se ponen en marcha los protocolos institucionales. La labor del equipo de asistentes sociales de los centros de apoyo escolar o los propios de las instituciones es crucial, ya que conocen a la población que asiste a la escuela, a sus familias y situaciones problemáticas. El seguimiento de las docentes también es vital; en los casos que pierden contacto con algún alumno o alumna tratan de comunicarse con las familias, conocer cómo se encuentran y actuar para mejorar la situación.

“Una maestra, también de la tarde, me comenta que una mamá le dijo que estaba pasando una situación de violencia en la casa, se lo contó directamente la madre. Entonces, rápidamente hicimos el contacto con la asistente social; ella hace todas las averiguaciones y como estaba hecha la denuncia por la madre –hubo violencia hacia el niño– como institución, como escuela, no tuvimos que intervenir porque ya estaba hecho por parte de la madre y ya tenía todo el acompañamiento necesario. Ahora, es lo que vos decís, es mucho más difícil verlo... son las mismas mamás que tienen una comunicación fluida con las docentes –han generado un buen vínculo– las que a veces le comentan a las maestras estas situaciones particulares. Entonces, cuando la maestra se entera, obviamente lo primero que hace es comunicarlo y nosotras damos aviso a la asistente social y buscamos la manera de llegar”.

(PR14 Directora / 3)

En el día a día, directoras y docentes están en contacto con sus estudiantes y pueden percibir si están padeciendo situaciones de violencia o vulneración de derechos en sus hogares, poniendo en marcha los protocolos necesarios para atender esa situación compleja. La emergencia del ASPO ha interrumpido ese contacto directo y la comunicación mediatizada dificulta captar esas situaciones complejas.

“En algunas casas también ocurren situaciones de violencia, entonces era más caótico todavía. En una de esas situaciones tuvimos que intervenir desde la escuela con la trabajadora social, y bueno, fue un poco complejo pero por suerte se pudo solucionar. Pero sí, uno siente que no puede hacer todo lo que necesita. Al estar en la escuela los chicos tienen más posibilidades de contar situaciones que viven en la casa, pero al estar a través del teléfono con los padres presentes, eso se dificulta un poco más [...] En este caso fue la propia mamá la que llamó a la escuela y habló directamente con la trabajadora social. Y fue la trabajadora social la que nos comentó a nosotros, tanto a mí como a la directiva. Por eso te decía, al estar en la escuela los mismos chicos cuentan, al estar a través de un teléfono con la familia presente es más difícil... y vaya a saber cuántos casos más que no se llegaron a comentar, ¿no?”.

(PR33 Docente / 3).

Además, en algunos casos la actual situación ha puesto a los padres y las madres en tareas para las que no se han formado, produciendo situaciones de violencia entre ellos y sus hijos, algunas más sutiles y otras más complejas. En estos casos, la acción directa de las docentes y las directoras interviniendo en cada uno de los casos ha podido acompañar la compleja realidad actual.

“Tenemos algunas situaciones de abusos, carencias y violencias ¿por qué?, porque la mamá se sienta a enseñarle al nene y no tiene paciencia. Muchas mamás me han llamado, me han escrito y me han expresado: ‘señora directora, no tengo paciencia, no aguanté y terminé pegándole a mi hijo’, entonces le digo: ‘no le expliques nada, para eso hay una maestra, mandale un audio a la maestra o mandámelo a mí; mandame el tema si no entiende el video de la maestra y yo te hago otro video, te lo vuelvo a enviar, pero no le enseñes vos’. Le digo a la mamás directamente: ‘ustedes no son maestras, ustedes son mamás y por más de que sepan sumar, sepan leer, sepan restar, no es lo mismo saber para uno que enseña. Entonces, solamente acompañen al chico pero no es necesario que le enseñen porque para eso estamos los maestros, y los maestros de esta escuela estamos, contestamos todas las consultas. Si no lo hace el docente lo hago yo, lo hace la vicedirectora, tengo dos vicedirectoras que trabajan en equipo de manera magnífica conmigo”.

(PR20 Directora / 3)

Hay casos que llaman la atención de las docentes en los que si bien no hay violencia intrafamiliar, presentan situaciones de conflictividad entre las familias de las/os estudiantes que asisten a la escuela, también se hace alusión constantemente a dificultades pedagógicas asociadas a carencias de vivienda y de recursos.

“Son también familias que por temporadas se van, vuelven, son muy ausentistas en la escuela. Por ejemplo, hay chicos que se van tres meses a Merlo, a la casa de la abuela y los tiene la abuela y después vuelven, y esos tres meses que se fueron a lo de la abuela no hicieron ningún tipo de escolaridad ni nada, como se van después vuelven. Y son familias muy conflictivas también, entre familias se pelean, se desunen...” (PR3 Docente / 4)

Otra situación compleja que se dio principalmente a principio de año fue el brote de dengue, esto afectó a familias enteras y dificultó aún más la organización de la continuidad pedagógica.

“Obviamente que cada realidad, cada familia es particular. Pasó en nuestro “cole” que hubo mucho dengue, entonces muchos alumnos, allá por Marzo y por Abril, se ausentaron por ese motivo; bastantes alumnos y familias enteras, ese fue un temita que por suerte después ya pasó”. (PR3 Docente / 4)

Una situación pedagógica compleja que describe una docente es la de los/as estudiantes que están en proyectos de inclusión y que requieren un acompañamiento y seguimiento particular. Para ello, se trabaja con el asesoramiento del equipo de psicopedagogas de la escuela y tienen comunicaciones por videollamada con los padres.

“Sí, tenemos en el grado en el que estoy, dos alumnos que están en integración, así que con ellos trabajamos de otra manera, ellos participan de la clase por Zoom y también hacemos videollamada. Nos comunicamos con los papás a través de videollamada y de los mails para recibir las actividades que están realizando, pero siempre integrándolos, siempre haciéndolos participar y procurando que se sientan contentos y que sepan de que la señorita está presente y que los está acompañando [...] el equipo del colegio, nosotros contamos con un equipo ¿sí?, el cual tiene una psicóloga, una psicopedagoga y ellas son las que mantienen contacto con el equipo de cada uno de los alumnos; ellas nos informan, nos mantienen informadas sobre cómo tenemos que trabajar, nos hacen sugerencias sobre qué tenemos que tener en cuenta. Así que como te decía, la comunicación es increíble, es excelente”. (PR32 Docente / 1)

c. Nivel Secundario

A diferencia de los niveles inicial y primario, el secundario no tiene una extensa tradición para pensarse como un espacio de comunión entre enseñanza y cuidado, por el contrario, es una marca que se instaura con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) recién en el año 2006 y que aún tiene sus entramados de construcción. Sin embargo, sus estudiantes –que están ingresando en la adolescencia y la juventud– toman contacto directo con esferas de sociabilidad diferentes y que impactan directamente en sus trayectorias educativas: las primeras problematizaciones de las relaciones sexoafectivas, el tránsito por nuevos circuitos de

entretenimiento y consumo, los consumos problemáticos de sustancias, los conflictos con la ley, son algunas de las dimensiones que los atraviesan como sujetos. Las prácticas de cuidado en el nivel secundario, en condiciones de presencialidad, se enfrentan con ellas. Y, aunque desde la sanción de la LEN ha habido un gran avance en términos normativos y se institucionalizaron programas e intervenciones diversas desde los niveles centrales, en muchos casos se sigue percibiendo a estos problemas como ajenos a la escuela y circunscriptos a la esfera individual de los y las adolescentes y jóvenes. No obstante ello, el debate está planteado cotidianamente en el cuerpo docente: incluso los planteos más reactivos a la necesidad de pensar la escuela como espacio de cuidado y contención dan cuenta de ese estado de debate.

La presencia de otros roles docentes en el nivel secundario promueve, de alguna manera, que las y los docentes de materias se “apoyen” en ellos para encarar intervenciones más específicas sobre las prácticas de cuidado.

“También hay chicos que no están participando, pero por una decisión voluntaria... que pasan por una situación de depresión por la situación que viven... [Ahí intervienen] el equipo de tutores y el DOE. En el Departamento de Orientación tenemos asesores y psicólogos que están tratando de manejar [esos escenarios] [...] Primero, se hicieron reuniones con todos los padres, y después reuniones con los padres de estos estudiantes...”. (SE2 Docente / 3)

“Yo me limito a lo curricular únicamente y, seguramente, ahora, en otras instancias, los preceptores tienen mucho más contacto con ellos, los conocen, saben dónde viven. Hubo situaciones, pero fueron al nivel general, donde un chico tuvo un accidente o un chico cuyos padres se separaron... Pero eso ya fue manejado así: colaboremos con tal alumno que le pasó esto, que le pasó aquello; yo puntualmente no quiero hacerlo, pero siempre colaboro con los chicos. Le robaron la bici o el celular o lo que sea. Nosotros ayudamos, los docentes”. (SE12 Docente MA / 3)

Las situaciones descritas en los testimonios anteriores –separaciones, accidentes, depresión– no presentan especificidad en el nivel secundario en lo que hace a los y las estudiantes, pero, como se manifestó, sí respecto de las dinámicas de abordaje desde la escuela. Cuando se trata de las problemáticas específicas del nivel, se abren otras posibilidades:

“No sé si [detecté] situación de violencia, de maltrato. Pero sí hay particularidades que tengo: estudiantes que son mamás y ahora es estar en casa siendo mamá las 24 horas y ¿estudiantes en qué momento? Entonces uno trata de acompañar y de apoyar, y solicitar cualquier cosa que puedan, digamos, que no pueda desarrollar digamos la estudiante, por este contexto, por esta realidad, que no sé en una casa pequeña. Y después bueno, la realidad de novios, novias, estudiantes en pareja, que ahí por eso un poco el tópico de amor que te decía, la experiencia de amor, el amor sano, el amor libre. Pero no, situaciones complejas no. Y obviamente, la temática en este sentido, fue trabajar un poco la ESI con las emociones y las relaciones, cómo se sienten, bueno el extrañar a sus amigos también, a sus amigas”. (SE37 Docente LL / 2)

El abordaje propuesto para algunas de estas problemáticas en este testimonio docente está relacionado con el trabajo sobre determinados contenidos: aparece la Educación Sexual Integral

como protagonista. En el caso del nivel secundario y las estudiantes madres, esta docente reflexiona en torno a la complejidad de maternar mientras se atienden otras tareas –situación que ya fue analizada para las condiciones de trabajo de un gremio predominantemente femenino–; en el caso de las estudiantes, el problema es aún más complejo por la edad: ser mamá y alumna de un nivel obligatorio al mismo tiempo, o sea, asumir un rol socialmente atribuido a la adultez (ser madre), yuxtapuesto a un rol socialmente atribuido a la infancia y juventud temprana (alumna de la escuela secundaria). Esta tensión, que genera fuertes impactos sobre las trayectorias de las alumnas en la presencialidad, se vio agravada en el marco de la escuela desterritorializada a causa de la pandemia.

Cabe aclarar que la escolarización de las adolescentes madres tiene un lado menos visible: las paternidades adolescentes. En términos generales, y como expresión cabal del patriarcado, son las mujeres quienes afrontan la mayor carga de las tareas de crianza, algunos estudiantes padres se corren de su rol, no asumiendo la paternidad. En la presencialidad este fenómeno puede ser abordado por medio de charlas en espacios cuidados con las estudiantes madres y los estudiantes padres, situación que en muchos casos, indudablemente, quedó en suspenso durante el ASPO. El abordaje “en confianza”, más afectivo y contenedor, sobre estas problemáticas quedó todavía más obstaculizado. En consecuencia, es comprensible que los y las docentes opten por una aproximación indirecta a través de los contenidos.

Por otro lado, la ya mencionada no mediación de madres y padres? en el vínculo entre estudiantes y docentes en el nivel secundario, a partir del manejo autónomo de aquéllos de la conexión a internet, permitió visibilizar también algo que aparece en la presencialidad pero que en este contexto recrudesció: la necesidad de los y las estudiantes de un rápido feedback por parte de sus profesores y profesoras. Mientras en la presencialidad ese tipo de devoluciones son cara a cara, el contrato didáctico remoto las mediatizó, fundamentalmente, por preguntas vía WhatsApp y otros soportes, impactando directamente en la percepción del tiempo desde el trabajo docente. Se agrega esta dimensión en este apartado ya que evidencia algo propio de las adolescencias contemporáneas: la necesidad de una respuesta rápida, de no percibir si lo hecho es suficiente. Cabría preguntarse si no tiene que ver con las formas actuales de socialización y consumos culturales: contestar un chat, la velocidad y la inmediatez de la información, la necesidad de certezas traducidas a una calificación. Una hipótesis preliminar podría indicar que la escuela, al adoptar las mismas plataformas que los y las adolescentes usan para otros fines, también fue alcanzada por esas lógicas.

“Eso me parece a mí, muchísima ansiedad. Las relaciones educativas me parece que de golpe se volvieron mucho más laxas, y por esta laxitud al menos los estudiantes [...] o tal vez los padres, o las familias –que no tuve contacto con ningún padre o madre– pero me da la sensación que la familia y los estudiantes tienen miedo a que ese vínculo se corte, que ellos queden afuera. Entonces, manifiestan esta cuestión de que ‘si esto me alcanza, si esto me alcanza’, y, bueno, sospechan que todo lo que hacen es poco”. (SE32 Docente CS / 3)

En los casos en que se pudo articular desde la escuela o la supervisión algún tipo de vínculo presencial, se habilitó también una mirada más directa y atenta ante las sospechas de violencia intrafamiliar, aspecto que, como se dijo, queda difuminado en la lógica virtual.

“Sí, intervengo; en primer lugar, solicito el domicilio del estudiante, me comunico con el equipo interdisciplinario de la provincia, quienes se dirigen a su domicilio a través de los profesionales que integran ese equipo para constatar las razones que imposibilitan al estudiante o a la familia establecer un contacto con la escuela. [...] lo estamos haciendo, a través de visitas domiciliarias y este equipo que nombré, y acuerdos con tutores para poder lograr ese vínculo y entablar nuevamente ese vínculo con el estudiante”. (SE17 Supervisor)

“Hemos tenido una denuncia de abuso de una nena y se hizo la denuncia en fiscalía, y bueno... situaciones en que nosotros estábamos muy cerca respecto a sospechas de violencia familiar. Sobre esos casos hemos estado muy atentos... más que nada haciendo visitas por uno u otro motivo, pero siempre estando ahí presentes para verlos a los chicos”. (SE25 Supervisor)

Otra tarea relevante que asumió la escuela durante el período ASPO, vinculada directamente a las prácticas de cuidado, consistió en la entrega regular de bolsones de comida a las familias. Esta instancia, que transcurre en la cotidianeidad presencial a través de los comedores escolares y las viandas distribuidas por los niveles centrales, permite un gran alivio a las tareas y a la economía doméstica. Con la escuela desterritorializada, los espacios y tiempos dedicados a la entrega de bolsones permitieron encuentros que lograron reponer esas dinámicas de diálogo directo entre docentes, estudiantes y familias, para “pasar en limpio” el seguimiento de las tareas escolares y también para atender situaciones conflictivas y otras demandas. Al recortar la entrega del resto de la dinámica escolar, quedó en evidencia que estas funciones más ligadas a la contención comunitaria son una parte central de la escuela en territorio, y que en condiciones normales quedan algo invisibilizadas como constituyentes del vínculo pedagógico.

“Los directores han estado entregando bolsones puerta a puerta. Bolsones, guías de trabajo, estos casos en los que han podido prestar algunas netbooks... hemos tenido una denuncia en una clase de ESI virtual, una denuncia de abuso sexual, que no estaba hecha la denuncia por parte de la familia porque no era conviviente la persona, así que hemos tenido que actuar en eso. Hemos tenido también situaciones de violencia familiar que hemos tenido que atender. Todo lo que pasa día a día sigue pasando y creo que se debe haber multiplicado”. (SE25 Supervisor)

“Han ido las directoras a buscar a los chicos a la casa, [...] es algo que revisamos permanentemente, que todos estén conectados, que aún pueden... que a lo mejor hay chicos que no tienen ninguna devolución hecha en el WhatsApp, por ejemplo, pero sé que los han contactado, que le llevan el bolsón de alimentos, que les llevan los cuadernillos”. (SE25 Supervisor)

“Y articular en mi comunidad, que es una comunidad vulnerable... lo que estoy articulando, más que nada, es con dispositivos territoriales, pero desde lo social, por tema de consumo. Tengo intento de suicidio, depresión que estoy trabajando. Tengo un equipo trabajando con mi escuela, porque es una comunidad con estas características y por eso te digo que los contenidos no son la prioridad, simplemente porque han pasado otras cosas muy graves, donde es imposible pensar en los contenidos. Hay familias que están pasando por situaciones extremas”. (SE4 Director / 4)

Otra forma de intervención sobre las dificultades para sostener la subsistencia alimentaria de las familias consistió en la autogestión, de parte de las y los docentes de cada escuela, para reforzar los bolsones, incluso aportando con los propios salarios. Esto muestra que el esfuerzo material docente no solo estuvo orientado a financiar la conexión, la electricidad y los dispositivos de trabajo, sino, además, la mesa familiar de la comunidad educativa. Si existiera la posibilidad de realizar un cálculo aproximado de cuánto representó en dinero para las/os docentes, podría pensarse en una gran transferencia de recursos desde los trabajadores hacia la comunidad educativa, por un lado, lo que podría ser pensado como estrategias de solidaridad entre el estrato inferior de la burocracia educativa y los destinatarios de la educación; pero también hacia sus empleadores, que se ahorraron la infraestructura. Si la primera transferencia de recursos puede pensarse como *solidaria* y horizontal, la segunda es vertical, pero de “abajo hacia arriba”.

“Voy a hacerte una confesión: los profesores, de común acuerdo con los profes, cuando vimos que esto estaba realmente complicándose desde lo económico para muchas familias, tomamos la decisión de poner dinero de nuestros recursos para poder acompañar esa canasta de alimentos. Nosotros en secundaria, si no tenés comedor, en realidad lo que tenés es un refrigerio. Se les da leche, té para cinco días hábiles ¿sí?, que son los días que corresponden por la escuela, galletitas y manzana. Esos son... ese es el refrigerio de una escuela secundaria”. (SE1 Director / 2)

Por otro lado, la privatización del vínculo pedagógico, su introyección al ámbito doméstico, impuso especiales dificultades en este sentido, ya que muchas veces intervenir sobre la sospecha de una situación familiar compleja podía implicar una confrontación directa con el entorno del estudiante, que está presente o cerca en la comunicación entre docente y estudiante. Queda planteada la pregunta de cómo proceder cuando esa suerte de panóptico escolar –esta vez no ejercido por agentes estatales, sino por la propia familia– obtura esa intervención.

“Yo atiendo estas situaciones cuando la misma familia me lo viene a comentar, no por dichos, digamos, [sino] cuando es la familia la que me dice ‘tengo este problema con mi hijo’; entonces ahí lo informo y buscamos cuáles son los dispositivos distritales que hay en este momento –que no hay muchos– para atender las situaciones. En otras podemos sospecharlo, nos puede parecer, podemos ahondar con la familia, pero si hay negación por parte de la familia, en este momento, que no hay presencialidad, no sigo intentando, porque no quiero lesionar el vínculo que ya tengo”. (SE4 Director / 4)

“Se los llama telefónicamente ¿sí? [...] [Totalmente] desconectados no están, porque se llama por lo menos una vez por semana para saber en qué situación están y controlar. ¿Qué pasa?, son chicos que viven en zonas vulnerables ¿sí? y que tienen un contexto familiar que, desgraciadamente, no es precisamente el más óptimo. Pero sí, sí tenemos contacto, no es que se perdió. Desgraciadamente nuestra escuela está fuera de sus barrios y en esta situación... ahí es donde se evidencia la desigualdad”. (SE1 Director / 2)

Etapas de la continuidad pedagógica

“La preocupación por la continuidad pedagógica estuvo presente siempre, solo fue mutando a qué abarcaba esa continuidad pedagógica”. (E17 Docente CP / 3)

Como se ha expresado, uno de los supuestos que guio el diseño de la presente investigación fue la posibilidad de identificar etapas que las y los docentes y las instituciones atravesaron desde el inicio de la ASPO hasta el momento de realizar el trabajo de campo. En la mayor parte las entrevistas se visualiza la existencia de dos etapas o fases que atraviesan el funcionamiento institucional y las prácticas pedagógicas de los y las docentes de los Institutos de Formación Docente (en adelante ISFD) durante los primeros meses del ASPO.

La primera etapa se la puede denominar de *incertidumbre* donde las acciones se orientan al contacto, diagnóstico y organización institucional. Se centra en establecer las nuevas condiciones de formación que refieren a: las percepciones y vivencias socio-emocionales del conjunto de la comunidad educativa; los medios a través de los cuales se establece la comunicación institucional y pedagógica; y la reformulación de las propuestas pedagógicas en este contexto.

En el caso de los ISFD el ASPO se decreta antes del inicio de la cursada.⁷ Esta situación tiene como consecuencia que la mayoría de los y las docentes no pudieron conocer personalmente a sus estudiantes, aspecto señalado en las entrevistas. Sin embargo, se observa un particular cuidado y atención en asegurar la continuidad pedagógica de todo el estudiantado y, en particular, en brindar la orientación a los y las ingresantes a los Institutos.

Desde las percepciones y vivencias socio-emocionales de los y las docentes, la angustia y el miedo son los sentimientos que estuvieron presentes en los primeros momentos; sobre todo ligados a las imágenes y las noticias de los medios de comunicación. Sin embargo, el término que más se repite es *incertidumbre*. La incertidumbre por no saber cuánto iba a durar efectivamente la pandemia y, por ende, la cuarentena, son las primeras lecturas de la realidad que se condicen con las del conjunto de la población.

“Y en realidad a uno lo sacude un poco por el impacto a nivel global que tiene esto porque realmente es algo que no lo vivimos nunca, es algo nuevo para todos. Uno se sentía conmovido y también con mucha incertidumbre porque las noticias a veces eran

⁷ A excepción de los/as estudiantes ingresantes, que estaban realizando o habían finalizado el Curso de ingreso a sus respectivas carreras.

encontradas, había un montón de versiones, y todavía siguen existiendo muchísimas versiones y muchísimas conjeturas y algunos datos que son reales y otros que no son tanto... o sea, hay un montón de circulación de información, mucha ansiedad social, mucha angustia en la gente también, mucha incertidumbre sobre todo. Creo que la palabra para definir es incertidumbre... ¿y ahora qué? En realidad, así fue al principio". (FD21 Docente CP /2)

La incertidumbre no solo tiene que ver con la tarea como docente, sino con un clima social reinante: algo nuevo, algo que nunca había sido atravesado; y este algo nuevo que señala la docente entrevistada está vinculado con las características propias de esta pandemia: el desconocimiento de un tratamiento, el alto grado de contagio, y la muerte.

Sin embargo, la mayoría de las personas entrevistadas suponen que el aislamiento y la no presencialidad iban a ser por un corto tiempo, solo quince días, como lo especificaba el Decreto Presidencial N° 297/2020.

"En ese momento cuando, se nos informa sobre esta situación, en realidad pensamos que era a corto tiempo... Entonces diseñé la planificación para dos semanas pensando en que nosotros íbamos a volver a una presencialidad". (FD13 Docente CP / 2)

A su vez, después del primer impacto, muchos/as docentes utilizaron los primeros quince días de aislamiento para organizar al grupo de estudiantes, conocerse y, en algunos casos, para reflexionar sobre la nueva situación.

"Cuando empezó, planificamos por dos semanas: presentación de la materia, un foro 'preséntense ustedes' y dije 'bueno, la otra semana los veo'. Cuando nos dimos cuenta y nos avisaron que esto se iba a sostener en el tiempo lo que no sabía era si se iba a acreditar esta cursada o no...". (FD25 Docente FE / 2)

En este lapso de tiempo, las y los docentes relatan que fueron desarrollando diagnósticos sobre la disponibilidad de equipamiento y la conectividad por parte de sus estudiantes y debatiendo a nivel institucional sobre las plataformas y/o entornos a utilizar para el dictado de clases. Es decir, se constituyen acuerdos acerca de los medios a través de los cuales se establece la comunicación institucional y pedagógica. En este proceso, el WhatsApp es la vía privilegiada para organizar los circuitos de comunicación. En algunos casos también, se menciona el celular, el mail y el Zoom, aunque en menor medida, aspecto que se profundiza más adelante.

"La primera etapa era ver con qué contábamos en términos de recursos materiales y aplicaciones y ponernos al día con la tecnología y ver qué funcionaba, pasarnos ideas y recursos, decir 'mirá, esta aplicación resulta más'...". (FD21 Docente CP / 2)

"Entonces, empezamos a armar grupos de WhatsApp entre nosotras para tratar de tener las reuniones presenciales que teníamos programadas para organizarnos; las empezamos a hacer virtuales. Los Institutos se encargaron de hacer un rastreo acerca de las condiciones con las que contaban los estudiantes para la conectividad, el tipo de dispositivos, la calidad de conexión y las dificultades que podrían llegar a tener. Se armaron grupos de profesores y

alumnos para mantener la conectividad. Fuimos armando una red, un entramado de profesores, por un lado, de alumnos por otro, de profesores y alumnos por otro, con la intención de poder llegar a la mayor cantidad posible”. (FD16 Docente FG / 3)

En este proceso, el reacomodamiento no fue solo laboral, sino que implicó la adecuación de las nuevas formas de trabajo con la vida doméstica de muchas y muchos docentes.

“—¿Cómo fueron las primeras dos semanas?— Han sido las más caóticas, porque nos ha tocado a todos acomodarnos a una realidad nueva, acomodarnos a nuestras familias, organizarnos en el aislamiento, que nos negaba el contacto con nuestros vínculos y con nuestro cotidiano. Empezar a trabajar virtualmente con nuestros directivos y docentes, organizarnos y de a poco, ir incorporando a los estudiantes. Ha sido complejo pero lo hicimos, ha sido un desafío”. (FD1 Docente FE / 3)

En cuanto al diseño y la reformulación de la propuesta pedagógica, en este contexto de incertidumbre generalizada, la certeza y la seguridad se asientan en el dominio y uso pedagógico de las TIC. Varios docentes comentaron que ya venían utilizando la plataforma del INFoD, o que tenían toda la bibliografía digitalizada y, en muy pocas situaciones, que parte de la actividad las desarrollaban en la virtualidad. Se trata de docentes formados en estas tecnologías, que se sienten cómodos habitando estos entornos y que confían en sus posibilidades. En estos casos, además del desconcierto, las y los docentes señalan la sensación de que algo nuevo podían ensayar. Aquí aparecen las ideas de *oportunidad* y *desafío*.

“Sentí que era una nueva etapa de aprendizaje para los alumnos y docentes, y también sentí que sería un desafío día tras día”. (FD27 Docente FG / 2)

“Ahora, en lo personal, siempre me gustaron las tecnologías y a pesar de tantas dificultades también lo viví como una oportunidad, porque hace muchos años que venimos intentando que los docentes puedan utilizar la virtualidad como un complemento de las aulas; son un recurso muy valioso y la verdad que se nos complicaba, hacíamos capacitaciones recurrentes y solamente dos o tres venían y ahora... ahora es casi una imposición el tener que amigarse con las tecnologías”. (FD8 Docente CP / 2)

“Mirá, yo en realidad desde el 2014-2015 que trabajo con aula virtual. De a poquito fui acostumbrando a los estudiantes. En realidad, solo para dejar los archivos porque yo tengo la mayoría de los textos digitalizados y los que no tengo digitalizados, los fui digitalizando. Al principio dejábamos los textos y las fotocopias en distintos kioscos, librerías. El tema es que las fotocopias empezaron a aumentar un montón, cada año era peor. Me costó un poco porque no a todos los estudiantes les gustaba leer los textos en la computadora o muchos los bajaban y los imprimían. Bueno, este proceso fue de a poco; creo que hace ya dos años que yo no dejo más fotocopias en librerías y es todo por aula virtual, los archivos de textos, Power Point y links de videos. Algunos videos se los paso en clase y otros les dejo el link para que amplíen. De a poco se fueron acostumbrando al campus, y en esto nos ayudó un montón la facilitadora TIC, que se comunica con todos los referentes de la Provincia y de Nación. La mayoría de los profesores usa el aula virtual, hay algunos que no. Pero siempre haciendo la salvedad que, si hay algún estudiante que necesita que dejemos las copias, se las dejamos.

Algunos profesores dejan pendrive con toda la información, se lo van pasando. Pero en realidad la respuesta es ¡no!, yo no me asusté, ni me sorprendí con respecto a tener que usar la plataforma o el campus del Instituto de Formación Docente para comenzar a dar las clases”. (FD26 Docente FE / 2)

El dominio y la experiencia de trabajo con TIC por parte de las/os docentes son elementos significativos para asegurar la continuidad pedagógica pero no son lo único. La falta de conectividad y la universalización de la virtualidad generaron una sobrecarga en las y los estudiantes que, en muchos casos, requirieron una reformulación de las estrategias institucionales para organizar las actividades sincrónicas (los Zoom) y/o asincrónicas y las lecturas bibliográficas en formato digital (los PDF), entre otras.

En estas instituciones el equipo institucional aparece como un sostén de la actividad pedagógica, producto del trabajo colectivo, de la discusión y de la construcción de puntos de vista comunes. El ASPO implica un serio obstáculo que hay que atravesar, pero desde esas perspectivas construidas.

“Por ende, nosotros empezamos ya a mediados de marzo –porque estábamos en el proceso de diseñar los programas y los contenidos, sobre todos los cuadernillos para las asignaturas en la que trabajamos con cuadernillo– a comunicarnos. Esa comunicación estaba bien dada, fue muy aceptada y fue muy positiva. Así que esas primeras dos semanas no fueron tan dificultosas”. (FD22 Docente CP / 2)

Los directivos y directivas comparten muchos de los aspectos mencionados por las y los docentes, pero, además, señalan que en esos primeros momentos su función fue intervenir en el clima y organización institucional.

“Mi idea era tratar de tranquilizar”. (FD10 Director / 2)

“Sí. Inmediatamente fue ver cómo ponerme en contacto con los docentes. No con los coordinadores porque con ellos ya veníamos con una comunicación continua. Era cómo organizar la institución para que siga funcionando, para que haya contacto entre los docentes de las distintas carreras y los estudiantes. Un poco qué medidas tomábamos para calmar también a los estudiantes y retenerlos. Pensamos también en los chicos de primer año que habían llevado solamente 3 días de clase, independientemente del curso de ingreso, y después se fueron del instituto”. (FD14 Director / 2)

Varios directivos informan dificultades a nivel administrativo asociadas al momento del año en el que se decretó el ASPO.

“El primer problema que se nos presentó fue el sistema administrativo informático e interno que tiene el Instituto. Si bien estaban cargados los datos a medida que se hacían las inscripciones, no teníamos esa base de datos extraída, depurada y organizada que nos permitiría trabajar con eso... entonces, eso sí fue problemático –al menos cómo lo vivimos

nosotros—. No nos permitía organizarnos porque no sabíamos, por ejemplo, en un espacio curricular, quiénes eran los estudiantes que se habían inscripto”. (FD10 Director / 2)

También directores y directoras señalan su función de mediadores entre los lineamientos de la política, la docencia y el estudiantado.

“Bueno, en un comienzo cuando nos enteramos de esto tuvimos que informarnos, interiorizarnos y tener un tiempo de espera. Porque queríamos saber desde la Dirección de Educación Superior cuáles iban a hacer los lineamientos para poder manejarnos. [...] Fue un impacto bastante importante, porque nosotros como equipo directivo teníamos que ser el nexo con los docentes y con los estudiantes, y a la vez, tratar de bajar los lineamientos claros que venían de la Dirección de Superior, en el sentido de poder trabajar digamos”. (FD20 Director / 3)

Adentrándonos en el trabajo de los directivos en el inicio de la ASPO, el siguiente cuadro da cuenta de la diversidad de objetos de trabajo, de las acciones desarrolladas y de los condicionamientos que presentó su tarea:

Cuadro N° 2. El trabajo de los directivos en el inicio del ASPO

<p>Condicionamientos del trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Ansiedad – incertidumbre. – Idea instalada: “Serán solo quince días”. – Escaso tiempo para pensar y decidir. “Creo que fue y en general todo lo que tratamos de hacer fue... terminó resultando ser más una reacción”. – Falta de carga de datos de las y los estudiantes inscriptos a los espacios curriculares. – Ausencia de documentos orientadores, resoluciones/ herramientas legales que den ordenamiento a la situación.
<p>Objetivos de trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Tranquilizar y calmar a estudiantes y docentes. – Sostener la comunicación con el alumnado. – Establecer un diálogo fluido entre las y los docentes y con el estudiantado. – Generar comunicación entre la docencia de las distintas carreras y los y las estudiantes. – Transmitir los lineamientos de la Dirección de Educación Superior. – Organizar la institución en el marco del ASPO para garantizar la continuidad pedagógica. – Trabajar sobre el desarrollo curricular: programas planificaciones, contenidos, etc. – Intervenir con las y los docentes frente a situaciones de exceso de actividades virtuales. – Buscar estrategias y medios para llegar a las y los estudiantes, en función de la preocupación por la escasa conectividad y por el desgranamiento.
<p>Acciones desarrolladas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar comunicados para informar. – Definir institucionalmente sobre el uso de la plataforma virtual – INFoD.

- Armar una red virtual de trabajo.
- Enviar mensajes de audios y tutoriales.
- Elaborar orientaciones pedagógicas sobre el desarrollo curricular en la virtualidad.
- Indagar sobre el uso de plataformas e identificar medios disponibles y de uso simple.
- Acompañar a los profesores en el uso de nuevas tecnologías.

Fuente: Información elaborada por el equipo de análisis del estudio cualitativo del INFoD sobre el Nivel Superior en el ASPO.

Si bien se puede identificar un primer momento de incertidumbre, es necesario aclarar que la continuidad pedagógica se fue reformulando permanentemente. Como afirma la directora citada en el epígrafe del presente apartado, las instituciones de formación docente tuvieron que hacer frente a un conjunto de dimensiones educativas, administrativas, organizativas que adquirieron nuevas características en el contexto de la ASPO.

“Así que fuimos cambiando en función de cómo se iban dando las cosas y organizando distintos procesos administrativos, procesos también de vinculación y de comunicación [...] Ensayamos bastante... digamos”. (FD15 Director / 3)

La segunda etapa se podría denominar *virtualización o mediatización de la propuesta educativa*, en la cual emerge el trabajo de la enseñanza en este nuevo entorno. Este momento se caracteriza por la idea que la cuarentena iba a ser más larga de lo esperado y por la reflexión en torno a las primeras acciones desarrolladas.

Una vez diagnosticada la disponibilidad de recursos y el acceso de los y las estudiantes a ellos, los profesores y profesoras diseñan y organizan propuestas educativas en entornos virtuales. Los encuentros ya no son esporádicos y los problemas de conectividad empiezan a generar obstáculos significativos.

“Después vino una etapa de organizarnos con el tiempo en cada espacio; al principio fue confuso, quisimos seguir la mecánica y horarios del profesorado, pero luego nos dimos cuenta que no era posible, porque había momentos en que no teníamos buena conexión, por lo que había que buscar momentos para consolidar este diálogo”. (FD1 Docente FE / 3)

“Me vi en la obligación de tener que producir videos por el tema de internet. En las plataformas de zoom u otras plataformas donde se pueden hacer clases virtuales en el momento, en vivo, se me dificulta mucho porque la señal de internet no es buena”. (FD11 Docente FG / 3)

En muchas instituciones esta falta de conectividad de los y las estudiantes, y también de algunos docentes, implica que tengan que replantearse nuevamente los canales a través de los cuales se van a viabilizar las clases virtuales. En algunos casos el WhatsApp aparece como un espacio para asegurar, replicar o avisar acerca de la disponibilidad del material bibliográfico y de la consigna de trabajo que se envían por la plataforma del INFoD o de Classroom; en otros, aparece como el canal fundamental y, en algunos casos, de uso exclusivo con el objeto de posibilitar la continuidad pedagógica.

“Entonces lo que se sugirió y se bajó en un primer momento fue el uso de la plataforma virtual que tenía el Instituto en relación con el INFoD. Ahí los docentes empezaron de a poco, a pedir ayuda al referente técnico, también al secretario del instituto, y entre todos fuimos tratando de armar una red virtual de trabajo. También con los estudiantes, informándoles que era la única posibilidad, porque también ahí surgió el problema de la conectividad de ellos, y también de los docentes; no todos los docentes tenemos una conectividad al 100%. Entonces, empezamos a escuchar a los estudiantes, sobre cómo estaban con esto de la conectividad, qué posibilidades tenían. Todo cambio, así tan brusco como fue esto que de la noche a la mañana nos levantamos con esta situación, con este contexto. Hubo resistencia, no digo enojos, pero hubo cierto miedo, temor. Entonces, con audios y tutoriales fuimos sobrellevando esta situación, calmando los ánimos de los docentes y de los estudiantes, evitando que se enojen, que se vuelvan intolerantes, porque el enojo por ahí paraliza, no deja ver más allá”. (FD20 Director / 3)

“Lo que sí siento es que con el correr de las semanas, estamos regulando el uso del zoom en el profesorado, porque en un principio eran dos o tres los que usaban Zoom, pero cuando vos tenés en algunos cursos 5 o 6 profesores que usan Zoom que encima lo utilizan como si estuvieran dando clase –el Zoom lo tenés que usar 40 minutos. ¡No!, lo usan 2 horas, hacen tres zooms seguidos–. Y regular eso nos está costando un montón tanto al director como al Consejo Académico. Es hablar por teléfono, meterle en la cabeza al profesor ‘profe no mates a los chicos con el Zoom, regulalo’. Porque los profesores no tienen idea del esfuerzo de atención y del cansancio físico y mental que implican 4 horas de clase por Zoom. No es lo mismo que 4 horas de clase. Entonces, ahora estamos caminando hacia, por ejemplo, unificar Zoom. Un profe da una materia, otro profe da otra, ‘junten el Zoom el mismo día y hablen un poco cada uno’, pero un solo Zoom y más corto. En el caso del Classroom tuvimos que regular, por ejemplo, ‘el pedefequismo’. El pedefequismo... ¡maravilloso!, veinticuatro PDFs. Tengo una colega que amo, la aprecio y la quiero muchísimo, les mandó el estatuto, el reglamento, la ley nacional, la ley provincial y la circular 1/12 de violencia en la escuela. Si sumás son seiscientos hojas en PDF para leer desde una pantallita de celular. Si no regulas qué ‘paginitas’ tiene que leer la piba o el pibe, no te lo va a poder leer nunca. No te lo lee en la vida real cuando están en clase normal, ¿cómo te lo van a leer en una pantallita de 10x5? Entonces, esta regulación académica para mí fue el gran desafío, y te vuelvo a decir, para mí se dieron tres momentos. El primero, el debate por la plataforma y por cómo poner en línea las materias. El segundo, la masificación del Zoom y la regulación en la cantidad de textos. Y la otra cosa a regular fue el activismo. El profesor todas las clases da una actividad. Tuvimos que regular las tres cosas: Zoom, PDFs y activismo”. (FD17 Docente CP / 3)

Es así como WhatsApp sigue funcionando como canal de comunicación y adquiere en esta segunda etapa, un carácter ubicuo: está en todo, atraviesa la comunicación y el trabajo académico.

Se realizan encuentros sincrónicos a través de videollamadas como Zoom o Google Meet. En algunos casos, esta modalidad busca restablecer una cierta continuidad de las modalidades de enseñanza cara a cara en el nuevo entorno.

“(Hice) muchos cambios. Por ejemplo, buscar diferentes recursos TIC para implementar, que sean nuevos, que ellos también los puedan manejar, que les sea útil el día de mañana. Por

ejemplo, en el aula virtual yo solo subo videos que tienen que ver con el contenido a dictar, pero las clases las hago por Meet o por Zoom”. (FD7 Docente FE / 2)

Avanzando hacia la organización de la tarea pedagógica se elaboran nuevos cronogramas de trabajo y algunos entrevistados, señalan que la cantidad de material bibliográfico enviada a los y las estudiantes es evaluada como excesiva para desarrollarla virtualmente. Consideran que se puede profundizar el contenido una vez retomada la presencialidad, momento que es detectado como “después del receso invernal”.

“Entonces, en un segundo momento, la decisión que tomé, porque tengo una materia anual, fue no dar clases todas las semanas. Dar clases semana por medio, para dejar lugar a los espacios cuatrimestrales, a los talleres y materias cuatrimestrales y no pedí más entregas de trabajos” (FD26 Docente FE / 2)

Estas etapas no constituyen de ningún modo un camino único. La existencia de ciertas regularidades en el discurso de las y los entrevistados en muchos casos es acompañada por la narración de experiencias, que implican debate y/o conflicto institucional sobre las líneas de acción y mucho esfuerzo para avanzar y reorganizar los circuitos de comunicación de la enseñanza. En síntesis, la continuidad pedagógica es una trama provisoria que se teje en una articulación precaria orientada a la transmisión de saberes (Dussel, 2018). Luego de un primer desconcierto e incertidumbre, las instituciones comienzan a desarrollar distintas acciones para el despliegue de la actividad pedagógica en contexto de aislamiento. Como se dijo, este proceso no es lineal, no es un avance de lo analógico a lo digital, de la nada al todo; es acción y reflexión, para nuevamente desplegar otra acción. Y en ese proceso, los actores descubren sus posibilidades y los recursos disponibles para llevarlas a cabo.

“Visualizo un momento de desequilibrio como el que diría Piaget –absoluto y total–, donde tuvimos que asimilar lo que nos estaba pasando, ver de qué se trataba, con qué contábamos, con qué disponíamos; y ahora estamos más acomodados, no del todo, pero más acomodados, aprendiendo a poner límites en los horarios para que los estudiantes nos envíen cosas, poniéndonos límites a nosotros mismos. Yo me he visto un sábado a las 8 de la noche, encontrando un material y diciéndome ‘se lo voy a mandar a los estudiantes’, y ahí mismo, freno y digo ‘no, es sábado y por la noche’; y si yo no quiero que me molesten a mí un sábado a la noche mandándome un trabajo práctico, una pregunta o una consulta, entonces yo tampoco les debo mandar materiales. Es cuestión de una nueva convivencia que hemos aprendiendo a construir”. (FD16 Docente FG / 3)

Por otra parte, la descripción de acciones de las etapas que transcurren en el tiempo del ASPO se solapan y yuxtaponen con procesos y temporalidades recurrentes de los Institutos de Formación Docente. Es decir, que más que de etapas o fases, el trabajo de campo muestra las distintas temporalidades y tareas asociadas a esas temporalidades en las que el ASPO irrumpe e instala otra secuencia que se superpone con un tiempo institucional ya asentado. En algunos casos las referencias a las etapas no coinciden con el inicio del ASPO sino con acciones institucionales realizadas con anterioridad al cierre de los edificios.

Algunos docentes mencionan las reuniones institucionales que se realizaron en forma paralela a las mesas de examen y/o con la reincorporación de los y las docentes a su tarea después del receso estival. En ese marco, el ASPO se inserta como un imprevisto que implica el reordenamiento y la adecuación a través de nuevos medios a una línea de trabajo que ya estaba en curso a partir del inicio del ciclo lectivo.

“Veníamos ya, conformamos un equipo de trabajo, somos docentes y profesores [...] Gracias a eso nosotras ya arrancamos en febrero, organizándonos con todo un material bibliográfico”. (FD5 Docente FG / 4).

Sin embargo, el pasado no solo se refiere a lo anterior, sino que a los acuerdos y acciones emprendidas que en el nuevo contexto adquieren nuevos sentidos.

“Y después fue trabajar sobre lo que nosotros ya teníamos consolidado como equipo institucional. Entonces todo lo que habíamos hecho antes, todos los documentos que llegamos a producir en esas jornadas y que a veces nos parecían que era letra muerta [...] era empezar a darle vida a todas esas cuestiones que nosotros habíamos acordado. [...] Creo que eso fue para nosotros, muy importante”. (FD21 Docente CP/ 2)

Es así que la trayectoria institucional constituye un elemento central para comprender las acciones emprendidas en el contexto del ASPO: espacios de trabajo conjunto y modalidades de intervención constituyen vectores que anclan las decisiones y las acciones emprendidas para operar en este nuevo escenario.

Recapitulando, a partir de las voces de los actores se sostiene que el ASPO implicó la experiencia de una temporalidad discontinua, disruptiva, que tuvo efectos en la subjetividad, en la dimensión personal del trabajo de los y las formadoras. Esa temporalidad que impone el ASPO colisiona con la temporalidad de la organización escolar, con ese elemento estructurador de la gramática escolar. El encuadre normativo del tiempo escolarmente regulado ordena el trabajo y provee de un marco normativo que sostiene el rol de docentes y directivos, y encuadra el trabajo.

En este sentido, en algunas entrevistas aparecen demandas de normativas u orientaciones como una necesidad de reorganizar la experiencia temporal. Así, cuando el trabajo logra reorganizarse, tanto a nivel de las normas como de los saberes o prácticas, la angustia y la incertidumbre personal parecen regularse fortaleciendo la segunda etapa. Se podría hipotetizar que el trabajo sobre los marcos regulatorios que dan sentido a la acción –sean el nivel jurisdiccional o institucional– y la apropiación situada de saberes del oficio demandados por el trabajo en entornos virtuales, permiten una suerte de *ajuste* a nivel de las emociones y de la propia subjetividad de los y las docentes y directivos.

Condiciones institucionales para la continuidad pedagógica

Considerando el nivel institucional, en el trabajo de campo se narran las iniciativas orientadas a asegurar la continuidad pedagógica de los y las estudiantes. Como fue explicitado en el apartado anterior, en un primer momento, las instituciones consideraron que la imposibilidad de acceder a los establecimientos iba a durar un breve lapso de tiempo, unos “quince días”. Al ver que este proceso iba a ser más duradero, comenzaron a desarrollar una serie de acciones para organizar a la institución en el contexto de la virtualidad.

“Porque al principio durante estas dos primeras semanas hacíamos lo que nos parecía y cada uno de manera aislada. Y luego, fue armándose un proceso y cada uno fue tomando un lugar, y así construimos un sistema o equipo de trabajo que después eso se pudo visualizar—sobre todo para los alumnos— que había cierta ‘coherencia’”. (FD10 Director / 2)

“Las dos primeras semanas fueron de armado... primero decir qué es lo que hago, porque también la institución lo dejó librado a la decisión de cada uno de los docentes que componemos el campo”. (FD25 Docente FE / 2)

Esta *coherencia* a la que hace referencia una de las directoras se construye al diagnosticar las necesidades, analizar los recursos existentes y articular a los actores para generar dispositivos que permitan un reconocimiento de la actividad institucional por parte de la comunidad educativa.

Con el fin de describir estos procesos, este apartado se propone enumerar y describir las acciones desarrolladas por las Direcciones de Educación Superior, los roles de supervisión, los equipos directivos, los centros de estudiantes y otros actores institucionales claves.

Esta descripción exhaustiva se desarrolla con el objeto de mostrar que el trabajo desplegado en el contexto del ASPO no fue solamente un proceso de transformación de los soportes a través de los cuales se llevan a cabo las acciones institucionales. Por el contrario, se trata de una reconversión y/o transformación institucional que incluye a las tecnologías digitales pero que, además, implica cambios en la organización del trabajo y en los roles asumidos. Estas mutaciones no son una creación de individuos aislados, sino de un conjunto de actores que rediseñan los procedimientos existentes en función de las nuevas posibilidades.

Actores claves

A continuación, se enuncian los actores institucionales mencionados con mayor frecuencia y las acciones desarrolladas por cada uno de ellos vinculadas con garantizar las condiciones institucionales para la continuidad pedagógica. Se organizan las acciones en cuatro categorías de actoras y actores:

- las autoridades ministeriales. Se incluye aquí a las Direcciones de Educación Superior y a los supervisores;
- los directores, directoras o rectores y rectoras de los Institutos Superiores de Formación Docente;
- secretarías académicas, órganos colegiados, coordinadores y coordinadoras y/o jefes y jefas de departamento, y,
- los vinculados directamente a la comunicación con las y los estudiantes: además de los y las profesoras, aparecen mencionados bedeles, los centros de estudiantes y los y las delegadas de curso.

Las autoridades ministeriales. Las Direcciones de Educación Superior y los supervisores

A partir del cierre de los establecimientos educativos como producto del Decreto N° 297/2020 que estableció el ASPO, las distintas instancias de gobierno fueron generando diferentes iniciativas para el acompañamiento de las escuelas y para el reordenamiento del sistema educativo en su conjunto. En este contexto, el Consejo Federal de Educación, instancia de gobierno que reúne a los ministros de educación de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fue acordando una serie de resoluciones orientadas a establecer criterios sobre los procesos de evaluación y acreditación y la organización del sistema educativo en la modalidad a distancia y virtual, entre otros aspectos. En este marco, también las jurisdicciones desarrollaron sus propias directrices y sugerencias acerca del funcionamiento de las escuelas. La Ley N° 27.550/20⁸ enmarca legalmente la modalidad a distancia dentro de los niveles del sistema educativo. Sin embargo, cabe aclarar que al momento en que se realizan las entrevistas de este estudio, los aspectos relacionados con la evaluación y acreditación eran temas que aún no se habían definido.

Las y los directores de los institutos entrevistados hacen referencia a muchas de estas instancias. En particular, al ser indagadas/os respecto del lugar de las Direcciones de Educación Superior (en adelante DES) señalan distintas formas de intervención sistematizadas en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 3. Acciones desplegadas por las Direcciones de Educación Superior según las y los directoras/es de los Institutos Superiores de Formación Docente

Acciones desplegadas	<ul style="list-style-type: none"> - Dar información de las decisiones acordadas. - Enviar documentos. - Brindar un marco general y pedagógico. - Orientar las prácticas de enseñanza. - Establecer contactos a través de llamados o mensajes. - Comunicar resoluciones o disposiciones, por ejemplo: lineamientos sobre el uso de la plataforma virtual del INFoD. - Solicitar informes quincenales a los Institutos Formadores. - Acompañar ciertas situaciones.
----------------------	--

⁸ La Ley 27.550 del 30 de junio del 2020 modifica el artículo 109, de la ley de Educación Nacional N° 26206/06.

Qué efectos producen / qué evaluación se hace a nivel institucional

- Uno se siente más seguro y mejor posicionado.
- Facilita el pensamiento y el diálogo sobre las prácticas.
- Potencia el trabajo al interior del instituto.
- Sostiene líneas de trabajo.
- Da confianza para sugerir y proponer.
- Direccionan las formas de ver la situación.
- Mantiene coherencia dentro del sistema.
- Permite tomar decisiones.
- Evita el caos.
- Llegaron tarde.
- Son resoluciones muy generales, nada puntual.
- Teníamos otras expectativas, se esperaba algo más concreto, por ejemplo, sobre el tópico de acreditación.

Fuente: Información elaborada por el equipo de análisis del estudio cualitativo del INFoD sobre el Nivel Superior en el ASPO.

En casi todos los casos analizados, los y las directoras mencionan haber recibido acompañamiento por parte de las DES a través de la contención, el sostén y la escucha permanente. Este acompañamiento es altamente valorado por los directivos, quienes manifiestan que estas instancias de diálogo y de consulta les ayudaron a sostener su trabajo en los institutos formadores. Sin embargo, los y las directoras valoran especialmente la normativa y los documentos que orientan el trabajo de los institutos y fundamentalmente definen los criterios de la acreditación. A estos instrumentos y formas de acompañamiento, los entrevistados las definen como “sostén”, como “suelo en el que pisar”. Esta seguridad, este punto de partida es el que les posibilita orientar su mirada, proponer alternativas en el marco de la institución que dirigen y permiten establecer líneas de trabajo, entre otros aspectos.

“Y después fue muy valorable los documentos que fueron enviando desde la Dirección General, [...] si no cuenta con este marco general que lo oficializa [...] uno se siente más seguro y más posicionado frente a la comunidad. Creo que ayudó muchísimo, porque al no haber una reglamentación –y ningún precedente– no tenés de alguna manera en qué suelo pisar, un para qué, y a partir de ahí tomar decisiones”. (FD10 Director / 2)

“Si uno está acompañado y apoyado puede hacer una línea de trabajo, puede haber confianza para sugerir o proponer”. (FD20 Director / 3)

“Creo que lo más importante desde mi punto de vista fueron las comunicaciones que se hicieron a través de las resoluciones o las disposiciones que fueron paulatinas y que de alguna manera fueron también direccionando ciertas formas de ver la situación. [...] Más allá que las instituciones tienen un margen de trabajo y de decisión propia, yo creo que eso fue muy importante porque de alguna manera se consolidó un poco, o se mantuvo, esta cosa de coherencia de un sistema. Me parece que eso fue importante y sigue siendo importante para tomar decisiones institucionales. Creo que sin ese tipo de acompañamiento hubiese sido un caos. Por más que uno a lo mejor disienta, fueron elementos importantes de sostén para la consulta, para la discusión, para la mirada acerca de lo que nos pasa, o sea, fueron elementos importantísimos”. (FD15 Director / 3)

Cuando la normativa o los documentos orientadores no existen, llegan tarde o son muy generales, las pautas y criterios que hacen al funcionamiento institucional (por ejemplo, mesas de exámenes pendientes, pautas para la acreditación de los espacios curriculares, entre otros) deben ser asumidos y acordados por los equipos directivos, los órganos de gobierno institucional y/o los y las docentes.

“Sí, del INFoD sí. Teníamos las orientaciones que se mandaron y recién hace 3 o 4 días llegó un documento orientador de la dirección, muy general. No es que esté mal, pero nosotros teníamos otras expectativas desde los institutos sobre el tan esperado documento, y cuando lo recibimos, un poco no fue lo que esperábamos. Dan orientaciones muy generales, no hay nada puntual. Tampoco pretendíamos que nos digan: ‘tienen que hacer esto, esto y esto’, pero creo que tendría que haber sido un poco más concreto [...] Cuando comenzó esta situación –al estar ausente la normativa– tuvimos que empezar a trabajar, por ejemplo, situaciones de acreditación y evaluación, con todo este mensaje de que no hay que evaluar ni calificar y qué hacíamos con relación a eso”. (FD14 Director / 2)

Además de las normativas, orientaciones y el acompañamiento que generaron las instancias nacionales (el Consejo Federal de Educación, el INFoD) y las Direcciones de Educación Superior, en algunas jurisdicciones directores y directoras mencionan el trabajo con los supervisores o los y los jefes departamentales, considerando que la comunicación fue fluida y constante, a través de reuniones que se realizaron por plataformas virtuales, por WhatsApp o bien por llamados telefónicos. Entre los aspectos importantes del trabajo con la supervisión señalan: el brindar información relevante, actuar como nexo entre el instituto y la DES, habilitar un diálogo constructivo y la apertura a nuevas iniciativas.

“La supervisión estuvo presente, fue un nexo también con el ministerio, con las decisiones que se iban tomando porque hubo momentos bastante críticos de no tener ninguna posibilidad de pensar en el futuro [...] creo que en esos momentos fue bien importante que la supervisora, que estaba más en contacto con otros supervisores de otras zonas y demás, nos generó alguna posibilidad para seguir viendo desde otra perspectiva. Creo que ese es otro punto importante, que se organizaron muchas reuniones, muchos encuentros distintos”. (FD15 Director / 3)

“La comunicación fue bastante fluida, por medio de WhatsApp estamos constantemente en comunicación, nos daban información sobre lo que estaban decidiendo, pensando y eso particularmente me fue de gran ayuda porque me permitió ir tomando una posición con respecto a la comunidad educativa”. (FD10 Director / 2)

En síntesis, las normativas y orientaciones puntuales que ordenaron el funcionamiento de los Institutos en el contexto del ASPO fueron altamente valoradas por los directores. Este lugar de guía con escucha fue un espacio fundamental para los desafíos que las y los directoras y directores tuvieron que enfrentar en las instituciones a su cargo. Más adelante se analiza específicamente el contenido de las normativas o documentos orientadores elaborados en este contexto.

El gobierno institucional: el rol del director

Las y los directores mencionan distintos dispositivos diseñados por ellos en las primeras semanas del ASPO orientados a brindar tranquilidad, organizar los circuitos de comunicación institucional, establecer los canales para asegurar la gestión administrativa de la institución y asegurar la continuidad pedagógica de los y las estudiantes, como ser: mandar un video a toda la institución, organizar un espacio de novedades e informaciones a través de la plataforma, entre otras. Estas acciones fueron desarrolladas en forma paralela a la atención de las urgencias que en las primeras semanas del ASPO se incrementaron en forma sustantiva.

Asimismo, los y las docentes mencionan diversas tareas que los directivos llevan a cabo para sostener la continuidad pedagógica. En general, muchos mencionan el apoyo, el respaldo y el acompañamiento recibido a través de diversos canales como notas y videos. Como puede verse en el cuadro que se presenta a continuación, más allá de que algunas de las acciones desplegadas refieren al trabajo con las autoridades y con las y los estudiantes, la mayor parte de las actividades aluden al trabajo con docentes. (Resaltado en gris claro en el Cuadro N° 4).

Cuadro N° 4. Acciones de los y las directores/as según ámbito de intervención según las voces de las/os docentes

Dimensiones	Trabajo del director/a
Trabajo con las Direcciones de Educación Superior / supervisión	<ul style="list-style-type: none">– Plantear consultas/ estar en contacto/ participar de reuniones con la supervisión.– Trabajar en conjunto con la supervisión: profundizar en la cuestión de la selección, recorte y secuenciación de contenidos.– Diseñar con la supervisión propuestas de vuelta a la presencialidad (escenarios mixtos y protocolos).– Socializar y acompañar a los/as docentes con relación a las orientaciones que emanan de la supervisión sobre evaluación formativa.– Elevar consultas a la Dirección de Educación Superior.
Participación en reuniones o espacios de trabajo colectivo	<ul style="list-style-type: none">– Participar de las reuniones del Consejo Directivo.– Convocar a reuniones de personal/ encuentros plenarios por Zoom.– Formar parte de redes interinstitucionales en las que se ponen en contacto directores de distintas instituciones.
Generar condiciones para el clima de trabajo	<ul style="list-style-type: none">– Brindar confianza para poder hablar / opinar /proponer.– Sostener espacios de libertad (para proponer, crear, plantear cosas que no están bien, decir lo que pensamos).– Recepcionar dudas sobre las trayectorias de los/as estudiantes (Docentes comunican – consultan).– Recepción de pedidos o reclamos de las/os docentes.– Generar flexibilidad institucional para el trabajo docente.– Comunicación /Contacto constante.

Gestión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar resoluciones con orientaciones pedagógicas / sobre exámenes (estilo y formatos). - Brindar orientaciones generalmente sobre evaluación y práctica. - Envío de materiales para repensar las prácticas. - Regular el uso de Zoom, el envío de PDFs, y las actividades por parte de los profesores (por el exceso). - Recalcar los acuerdos pedagógicos –tiempos de las actividades –. - Indicar a docentes “que están muy fuera del tarro”. - Participar en los zooms de docentes. - Armado de la agenda de Zoom del profesorado. - Diseñar de una grilla de calificaciones.
Trabajo en propuestas de formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Convocar / armar grupos de trabajo para la formación de los/as docentes en las aulas virtuales. - Organizar y coordinar instancias de capacitación para docentes sobre aulas virtuales.
Gestión general de institución	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar las acciones necesarias para habilitar las mesas de examen (desinfección, gestionar permisos de circulación de los/as estudiantes). - Organizar el trabajo institucional desde la virtualidad. - Seleccionar roles generados en la organización del trabajo en el ASPO (coordinadores digitales).
Trabajo sobre las trayectorias estudiantiles / con los órganos de representación estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar las trayectorias estudiantiles. - Detectar situaciones complejas con los/as estudiantes/casos particulares. - Contener y acompañar a estudiantes que han tenido problemas (psicológico, psicoterapéutico). - Buscar posibilidades/ alternativas para que los/as estudiantes que tienen problemas de conectividad accedan a los materiales. - Organizar reuniones con los/as delegados/as estudiantiles para recuperar las voces e inquietudes de los/as estudiantes. - Generar espacios de conversación con el centro de estudiantes (con el objeto de acompañar las trayectorias de los/as estudiantes en esta situación de virtualidad).

Fuente: Información elaborada por el equipo de análisis del estudio cualitativo del INFoD sobre el Nivel Superior en el ASPO.

Como menciona una profesora, la función directiva puede asumir distintas posiciones: a) ser un mero transmisor de la comunicación oficial en un modelo más burocratizado del ejercicio del gobierno de la institución o bien, b) ser un diseñador de dispositivos, a través de la lectura de las directivas, la intervención en el clima institucional y el incentivo y motorización del desarrollo de la actividad pedagógica aún en condiciones adversas como las del ASPO.

“Y en cuanto a los apoyos y acompañamientos de las instituciones, de los directivos, ahí debemos marcar una diferencia. [...] Hay una institución en la que todavía no hemos tenido una reunión plenaria, no se han gestado reuniones de equipos docentes, no se nos brindó más que transmitirnos las circulares que venían del Ministerio y nada más. Y en otros, al

contrario, nos mandaron además de las circulares, notas de la propia directora, videos explicándonos, aclarándonos, tranquilizándonos. Se gestaron encuentros plenarios o de equipos docentes, en los que uno se sintió muy muy acompañado”. (FD16 Docente FG / 3)

“–¿Qué orientaciones recibiste de los directivos, directivas?– [...] Hubo muy buenos documentos de orientación pedagógico técnica que fueron modificándose en el debate pedagógico con el correr de las semanas. Por otro lado, hay un esfuerzo –sobre todo de la mitad de mayo para acá– de parte del equipo de conducción de acompañamiento y de ir manejando las indicaciones que se reciben. Entonces, la regente, el director, entran en el Zoom, participan, piden las planificaciones [...] Ahora estamos armando la agenda de Zoom de todo el profesorado. Esas cosas no las tomo como una indicación, sí hubo indicaciones, ahora tenemos una hermosa grillita para llenar las notas, el aprobado o el no, de fin de cuatrimestre”. (FD17 Docente CP / 3)

En cuanto a las intervenciones institucionales, pueden verse distintas modalidades a través de las cuales los directivos llevan adelante las acciones orientadas a asegurar la continuidad pedagógica. En algunos casos, es la directora o el director quien diseña la instancia de trabajo y la coordina; en otras, organiza un dispositivo que habilita a otros actores institucionales a ejecutar las acciones diseñadas; y por último es quien genera un espacio para el diálogo y la construcción colectiva del trabajo.

“En realidad, lo que la rectora propuso desde el primer momento fue organizar una instancia de capacitación donde ella coordinaba al grupo total de docentes y a partir de allí se organizaron distintos grupos con tutores donde una de las tutoras era yo, vuelvo a decir, para acompañar justamente a esos docentes”. (FD11 Docente FG / 3)

Sin embargo, además de la iniciativa de los directivos, los y las docentes señalan esquemas de trabajo flexibles que habilitan un diálogo horizontal, la construcción de acuerdos y el desarrollo de espacios de sostenimiento mutuo

“Principalmente hay que destacar que la directora nos permite llevar adelante este proyecto, porque si no se nos iba a complicar. La verdad es que la apertura y la flexibilidad son para destacarse. Le gustó muchísimo nuestra propuesta. El proyecto ya lleva bastante tiempo, ya casi dos meses o un mes y medio, la verdad que bastante bien”. (FD4 Docente CP / 3)

“Entonces lo que planteamos nosotros es la evaluación de nuestros alumnos una vez que estén en el aula, por eso habíamos pedido, no sé si después se elevó formalmente o no el pedido”. (FD23 Docente CP / 1)

Es probable que estas modalidades de intervención del director y la directora no solo tengan vinculación con sus características individuales sino también con la cultura institucional, la tarea a realizar y con los saberes y disponibilidad del equipo de trabajo, entre otros aspectos.

El gobierno institucional: roles y organismos colegiados⁹

Las y los directores mencionan haber trabajado de manera articulada con otros actores institucionales para el desarrollo de la continuidad pedagógica. Como se mencionó en el apartado anterior, en algunos casos los directivos establecen las pautas para la organización de las tareas, en otras situaciones, además, las coordinan con otros actores.

En este accionar un rol muy mencionado por directoras y directores es el de secretarios y secretarías¹⁰ y las secretarías académicas.¹¹ En muchos casos estos roles acompañan institucionalmente en el proceso de *traducción* de las normativas emanadas por las autoridades jurisdiccionales y/o nacionales; en el establecimiento de nuevas orientaciones (como, por ejemplo, regular la cantidad de tiempo y la frecuencia de los encuentros sincrónicos, los horarios para la interacción docente-estudiante, la cantidad de bibliografía, etc.) o en la recepción de los mensajes de docentes y estudiantes, entre otros aspectos.

“Las directivas que venían de superior eran claras, siempre las compartimos con el secretario del instituto, porque yo confieso que no soy muy canchera para poder interpretar resoluciones. También sabemos que las resoluciones entre líneas dejan interpretar otras cosas, y a la hora de ciertas situaciones, te quedan dudas, como ciertos espacios que uno tiene que ver por dónde anda con eso. Siempre estamos en contacto con el secretario para interpretar algunas cuestiones, yo le digo lo que me parece y él me dice ‘No rectora, me parece que era tal cosa’”. (FD20 Director / 3)

En este sentido, en algunos casos el par director/a-secretaria/o funciona como un equipo para pensar la nueva situación, para poder operar sobre ella gestionando las nuevas demandas o desde lo administrativo “llevándonos las máquinas a nuestras casas con la secretaria” (FD14 Director/2). Esta construcción del equipo de conducción atraviesa no solo los aspectos operativos, sino también los emocionales. El par opera como un espacio para la contención frente a la incertidumbre y la novedad.

“Más que nada de angustia, de desasosiego. Yo hablaba con la secretaría académica y me decía ‘bueno ¿qué es lo que vas a hacer?, esto es así, tenés que calmarte y tenemos que

⁹ La Ley de Educación Nacional N°26.206/06 en su artículo 124 establece: “Los institutos de educación superior tendrán una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los/as docentes y de los/as estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional”.

La resolución del CFE 140/11 en su anexo caracteriza al Órgano Colegiado Institucional como: “el órgano responsable del desarrollo del proyecto institucional y de la orientación, asesoramiento y supervisión de su gestión, promoviendo la participación de los claustros que lo componen a través de sus representantes elegidos por votación directa; quienes tienen, además, la responsabilidad de ser vehículo para la información y consulta del colectivo al que representan. Este órgano podrá tener carácter consultivo o directivo. Las jurisdicciones podrán incluir otros órganos colegiados para funciones específicas”.

¹⁰ “Secretaría - Funciona bajo dependencia del Rectorado. Es la unidad responsable de la coordinación administrativa, la gestión de recursos del instituto, la gestión y resguardo de la documentación del establecimiento, del personal y de los estudiantes”. (Res. CFE N°140/11 anexo)

¹¹ “Secretaría Académica - Funciona bajo la dependencia del Rectorado. Es la unidad responsable de la coordinación académica, articulando las acciones de docencia y otras actividades académicas a cargo del instituto, la programación y el personal docente responsable de tales acciones; con el objetivo de fortalecer la trayectoria formativa de los estudiantes”. (Res. CFE N°140/11 anexo)

esperar. Y a medida que se vayan sucediendo los hechos vamos a ir resolviendo, porque estamos todos en la misma”’. (FD20 Director / 3)

En otros casos, esta dupla se amplía: las y los directores aluden a un equipo conformado por la dirección, la secretaría académica y las coordinaciones.

“En el sentido que trabajé con la secretaría, que trabajé con las coordinadoras [...] son un equipo impresionante y yo trato que todos participemos y pensemos juntos”. (FD10 Director / 2)

En otras entrevistas se mencionan a la dirección y las coordinaciones de las carreras o campos específicos de la formación docente como actores fundamentales para la intervención institucional en los aspectos pedagógicos.

“En realidad con la secretaría estuvimos trabajando todo lo que tiene que ver con lo organizativo y administrativo, pero la gestión la estoy compartiendo con las coordinadoras. Sobre todo, porque en esto se juega mucho lo pedagógico”. (FD10 Director / 2)

En algunas situaciones, la fluidez en la comunicación entre la dirección y las coordinaciones no es algo que irrumpió en la situación de ASPO, sino que es una forma de trabajo que, ante esta nueva situación, continúa.

“Con los coordinadores ya veníamos con una comunicación continua”. (FD14 Director / 2)

La coordinación¹² puede ser por carreras, por campos de la formación docente (general, específica o de la práctica profesional), por departamentos, de formación continua, de TIC, de investigación, de extensión. En algunas jurisdicciones estos roles son denominados como *jefaturas*.

Cuadro N° 5. Tareas llevadas a cabo por las coordinaciones según los Directores

Tareas	Mención a la Coordinación en forma genérica (sin especificar)
--------	---

¹²“Coordinación de Carreras: Funciona bajo dependencia de la Secretaría Académica. Es la unidad responsable de coordinar la labor académica de las carreras bajo su órbita, acordando criterios pedagógicos y organizativos con el colectivo docente al interior de la carrera y con el conjunto de instancias del instituto, a fin de fortalecer las trayectorias formativas de los estudiantes.” A su vez, establece que “De acuerdo a las funciones que desarrolla un Instituto, así como a la cantidad de ofertas formativas y de estudiantes que alberga, pueden definirse otras coordinaciones ... Como ejemplos de estas funciones de coordinación se pueden citar la de un área de investigación o de desarrollo profesional, coordinaciones específicas como Trayectos o Prácticas, la coordinación de departamentos de carreras afines, de Tutorías o Facilitadores TIC, siempre dependiendo del tamaño y/o complejidad de la Institución” (Res. CFE N°140/11 anexo).

Compartidas entre la dirección y la coordinación	<ul style="list-style-type: none"> – Participar en la construcción de normas que reorganicen el trabajo en el ASPO (pensar juntos). – Gestionar el trabajo pedagógico. – Participar en espacios institucionales virtuales de comunicación entre estudiantes y actores institucionales. – Responder a los múltiples mensajes (“call center”). – Colaborar con el acceso a las aulas de los/as docentes, armado y revisión de las propuestas. – Contener a los/as docentes. – Reorientar las trayectorias de los/as estudiantes. – Revisar el proyecto institucional –definición de capacidades propias del trabajo en la virtualidad–. – Elaborar documentos internos con orientaciones institucionales sobre la evaluación y acreditación. – Buscar alternativas de plataformas y aplicaciones informáticas. – Recepcionar las propuestas pedagógicas escritas por los/as docentes, revisión de las mismas, elaboración de sugerencias y solicitud de adecuaciones a los/as docentes. Seguimiento de esas adecuaciones. – Revisar las planillas (elaboradas por los/as docentes) con las secuencias pedagógicas quincenales. – Acceder a las aulas: seguimiento de las actividades, de la respuesta de los/as estudiantes, de las consultas y de los problemas que surgen. Sugerencias a los/as docentes en función de problemas identificados. – Acompañar el seguimiento de los/as estudiantes de primer año (por la poca participación y ausentismo). Identificar problemas, destacar la importancia de que vuelvan o se conecten a través de llamados telefónicos.
Desarrolladas exclusivamente por la coordinación	<ul style="list-style-type: none"> – Recepcionar los trabajos de los/as estudiantes que tienen problemas de conectividad para luego subirlos a la plataforma virtual. – Coordinar reuniones institucionales con los/as profesores/as. – Intervenir ante las demandas de los/as estudiantes que manifestaron tener algún problema.

Fuente: Información elaborada por el equipo de análisis del estudio cualitativo del INFoD sobre el Nivel Superior en el ASPO.

También es disímil la participación de coordinadores y coordinadoras en el organigrama institucional. Algunas coordinaciones son parte de la planta funcional, otras son *ad honorem*. Algunas son permanentes, otras no. En el marco de la ASPO además surgen nuevas coordinaciones, fundamentalmente vinculadas con el dominio de las TIC para el acompañamiento de docentes sin experiencia en el uso de plataformas educativas.

“Al comienzo, la verdad es que a nivel institucional la directora (da el nombre) ¿qué nos propuso? Una organización por carrera, poniendo –digamos– representantes digitales. Entonces hicimos un grupo con nuestros compañeros y empezamos a trabajar lo relativo a la organización a nivel institucional, cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza, no solamente en prácticas sino a nivel institucional desde la virtualidad. Entonces ¿cómo nos hemos organizado a nivel institucional? Cada carrera tenía dos coordinadores digitales, era

totalmente voluntario formar parte del equipo. Entonces, voluntariamente y un poco por la elección de la directora también, había una selección. Quienes querían participar se podían sumar, entonces quedaron dos coordinadores digitales por carrera. Después de eso hubo que organizar, por carrera, el sistema de trabajo con nuestros estudiantes. En mi caso en particular, nuestra institución tiene coordinadores por carrera, muchos de esos coordinadores hacen ese trabajo de forma voluntaria por una cuestión presupuestaria –que es lo que nosotros también hacemos–”. (FD4 Docente CP / 3)

Además de las coordinaciones, distintas acciones se refieren al trabajo de los consejos directivos y/o académicos en la toma de decisiones y definición de estrategias; dictar resoluciones que funcionan como *sugerencias*; definir las mesas de examen de mayo. En el caso de algunos directivos se hizo referencia al trabajo de los consejos directivos vinculado fundamentalmente al seguimiento de las trayectorias. Por ejemplo, en una de las entrevistas (FD10 Director / 2), se menciona la interrupción de algunas trayectorias, y a partir de ello la decisión del Consejo de elaborar una encuesta de seguimiento de las/os estudiantes que han tenido dificultades en su cursada.

Los centros de estudiantes y bedeles

Como se mencionó anteriormente, los consejos directivos cuentan con representantes del estudiantado. En una de las entrevistas se destaca la participación de las y los estudiantes del consejo (que cursan Matemática) que están trabajando con los datos de la encuesta de seguimiento de las trayectorias estudiantiles. En otras entrevistas, dan cuenta de la importancia de las y los estudiantes consejeros, y de su lugar en cuanto a la comunicación de la información respecto de las decisiones del consejo al estudiantado de la institución.

Asimismo, los directivos señalan haber interactuado con los centros de estudiantes. En las voces de directivos y docentes es posible dar cuenta de la importancia de los Centros de estudiantes en el marco del trabajo en pos de la continuidad pedagógica.

“Exactamente y por medio de la mensajería interna y del teléfono también fue de muchísima ayuda el Centro de estudiantes. Comenzamos a construir un trabajo con el Centro de estudiantes. Inclusive empezamos a hacer reuniones, comunicaciones por WhatsApp, videollamadas y demás, lo que nos permitía tomar decisiones en conjunto”. (FD10 Director / 2)

Las y los directivos plantean que los Centros de estudiantes forman parte del trabajo institucional de sostenimiento y ayuda al estudiantado articulando con otros órganos colegiados y participando en reuniones donde se toman decisiones conjuntas, realizadas por WhatsApp y videollamadas. Asimismo, destacan la buena disposición del Centro, y de sus autoridades, para con las decisiones institucionales (FD20 Director / 3).

En cuanto a los objetos de trabajo u acciones desplegadas por el Centro se pueden observar dos grandes funciones o tareas, que en muchos casos son convergentes:

- a. Acompañamiento a las y los estudiantes, tarea que, por ejemplo, se da en conjunto con directivos y coordinaciones. En algunas entrevistas indican que se convocó al centro de estudiantes para discutir y armar una encuesta a través del formulario de Google con el objeto de relevar la situación de los y las estudiantes (conectividad y recursos, estados emocionales, organización familiar, condiciones socioeconómicas, empleo, disponibilidad de horarios para la cursada virtual, entre otras).
- b. Dinamizador de la comunicación con los y las estudiantes y como facilitador de los materiales en formatos virtuales, contactando telefónicamente a los y las estudiantes que tuvieron dificultades con sus trayectorias –enfermedades y/o problemas de conectividad–, o bien organizando, fotocopiando y anillando las cartillas con los materiales impresos.

Entre los canales de comunicación de los que participa el Centro se destaca un blog institucional compartido con otros actores, (FD10 Director / 2); y un Facebook propio (FD14 Director / 2). Al respecto, una directora reconoce el “rol fluido y aceitado de comunicación” que se lleva adelante en el Facebook del Centro de estudiantes, donde socializan la información institucional y despliegan un sistema de consultas, que sistematizan para enviar al director. Respecto a la comunicación, se pueden identificar diferentes vectores en este contexto. Por ejemplo, en una de las entrevistas (FD20 Director / 3) el Centro de estudiantes es receptor de las comunicaciones que emanan de la Dirección (comunicación del director con el presidente del Centro, pasándole un estado de situación de las acciones institucionales y de las normas o disposiciones establecidas por la Dirección de Educación Superior). En tanto, en otra de las entrevistas (FD14 Director / 2), se describe a la comunicación como un proceso de abajo hacia arriba: el Centro de estudiantes recupera las voces de las/os estudiantes y comunica sus demandas e inquietudes a las autoridades (requerimiento de presencialidad y necesidad de encuentros cara a cara con las y los docentes y con los pares).

Por último, en una de las entrevistas (FD10 Director / 2), se hace mención a que el directora o la directora, y los y las coordinadoras despliegan un “trabajo pedagógico indirecto” con el Centro de estudiantes, trabajando sobre redefiniciones pedagógicas del rol/oficio estudiantil en la virtualidad. Asimismo, en el trabajo específico con los y las estudiantes aparecen mencionados preceptores, preceptoras y bedeles como los encargados de tomar contacto con el estudiantado.

En síntesis, como puede observarse a lo largo del apartado, el trabajo institucional que implicó la continuidad pedagógica no fue el resultado de un individuo aislado –director o directora–, sino de un conjunto de actores e instancias colegiadas desarrollando tareas en forma articulada.

En este proceso, además, se pueden advertir distintos movimientos como la emergencia de nuevos roles destinados a dar respuesta a la nueva situación. En estos casos, hay tanto un director o directora que diseña como un docente o un grupo de ellos que acompaña y asume las nuevas responsabilidades.

Recursos utilizados en el contexto de ASPO

En este apartado se describe el uso, la apropiación y los sentidos de las distintas tecnologías presentes en los ISFD. La idea de recursos es mostrar que hay distintos elementos disponibles como ser conectividad, artefactos, herramientas simbólicas, etc.; en este caso hemos tomado la normativa y los medios digitales que están disponibles y que los actores utilizan, transforman y recrean para asegurar la continuidad pedagógica. En este sentido, Dussel (2020) define que las tecnologías “pueden ser cualquier invención o artificio creado; designan sobre todo a objetos o artefactos (tenedor, lápiz, rueda, tiza, cuaderno, hasta edificaciones, vestimentas, dispositivos digitales), pero también incluyen tecnologías morales o tecnologías psicológicas (el psicoanálisis), e incluso la voz y el cuerpo pueden ser consideradas como tecnologías”.

Las entrevistas señalan que los/as docentes no han recibido computadoras, tablets, ni ningún otro dispositivo informático para hacer frente a su tarea pedagógica. En cuanto a los y las estudiantes, algunas instituciones asignaron computadoras de los propios institutos y/o distribuyeron las netbooks que tenían disponibles del plan Conectar Igualdad para el estudiantado con mayores dificultades de acceso a este tipo de equipamiento. Estas acciones, en algunos casos, fueron emprendidas en conjunto con los Centros de estudiantes.

Los resultados de la indagación que se presentan a continuación se basan en tres tipos de recursos disponibles que son los mencionados y valorizados por los actores institucionales: a) la normativa que enmarca la tarea; b) los dispositivos tecnológicos disponibles por parte de los/as estudiantes (computadoras, celulares y tablets) y; c) el tipo de conectividad al que acceden.

Normas

Como fuera mencionado anteriormente, los ISFD inician la virtualidad forzada en un marco normativo que establece el cuidado de la salud y define acciones para la continuidad de la enseñanza por los distintos soportes disponibles.

Durante la primera etapa de este proceso, un grupo de los/as entrevistados/as expresa la ausencia o el desconocimiento de regulaciones o documentos orientadores realizados desde la instancias nacional y/o jurisdiccional que permitan desarrollar estrategias para dar respuesta a las problemáticas institucionales que surgen en esta situación. En otras entrevistas, se señala que las autoridades educativas establecieron normas para regular el accionar educativo en estas nuevas condiciones o entornos.

Cuadro N° 6. Normas para regular el trabajo durante el ASPO según jurisdicción (nacional, provincial o institucional) y contenido

Nivel de definición	Contenido de las normas ¹³				
	Evaluación / Acreditación	Campo / Trayectos de la práctica	Entornos virtuales / TICS	Sin especificar o Pedagógicas - genéricas	Retorno a la presencialidad /Protocolos
Institucionales	Proyectos y criterios sobre evaluación. Protocolos de mesas de examen. Revisión del reglamento de prácticas y de los criterios de acreditación en el campo de la práctica. Revisión, reescritura y aprobación del Reglamento Académico Institucional (RAI): regularización de los inscriptos, acreditación de las unidades curriculares (pendiente hasta que haya instancias presenciales).	Reglamento de prácticas profesionales (modificado en 2019). Revisión del reglamento de prácticas y de los criterios de acreditación en el campo de la práctica. Revisión, reescritura y aprobación del Reglamento Académico Institucional (RAI): extensión del periodo de prácticas hasta 2021.	Revisión, reescritura y aprobación del Reglamento Académico Institucional (RAI): el campus era oficial y el modo de comunicarse, oficial y obligatorio.	Resoluciones del consejo directivo. Resoluciones y documentos técnico pedagógicos. Bimestralizar.	
Jurisdiccionales	Notas y documentación . Resolución de evaluación. Normativa sobre evaluación. Disposición N° 6 de la DES. Evaluación formativa, suspensión del régimen de promoción y de las calificaciones numéricas. Proyecto de resolución de la DES sobre los trayectos de la práctica, los	Documentación Resolución N° 38 de 2020 sobre la adecuación de las prácticas a la virtualidad. Disposición N° 6 de la DES. Desarrollo del campo de la práctica. Proyecto de resolución de la DES sobre los trayectos de la práctica, los criterios de acreditación y el retorno a la presencialidad.	Lineamiento de la DES sobre el uso de la plataforma. Normativas sobre la cursada virtual. Resoluciones jurisdiccionales sobre la formación online. Disposición N° 6 de la DES. Formatos de trabajo virtual, disposición a trabajar con la plataforma del INFoD. Orientación primera: el campus virtual	Circulares que desde la Secretaría de Educación Superior. Resoluciones y orientaciones pedagógico-didácticas para trabajar en contexto ASPO.	Proyecto de resolución de la DES sobre los trayectos de la práctica, los criterios de acreditación y el retorno a la presencialidad y elaboración de un protocolo. Protocolo sanitario.

¹³ El contenido de las normas y orientaciones se profundiza en el capítulo 4.

	<p>criterios de acreditación y el retorno a la presencialidad.</p>	<p>Se han subido clases del campo de la formación general (inferimos que son clases modélicas subidas en la plataforma provincial “Tu escuela en casa”).</p>	<p>era de uso obligatorio y oficial. Segundo: Resolución del Consejo Provincial que autorizaba a usar otros medios (Facebook, videoconferencia , WhatsApp).</p>		
Nacional (INFoD)		<p>Documento del INFoD con orientaciones para el campo de la práctica y con un anexo de aplicaciones TIC que favorecen los trayectos de la práctica. Orientaciones del INFoD sobre las que se reescribió el reglamento.</p>	<p>Resoluciones Nacionales sobre la formación online. Documento del INFoD con orientaciones para el campo de la práctica y con un anexo de aplicaciones TIC que favorecen los trayectos de la práctica.</p>		

Fuente: Información elaborada por el equipo de análisis del estudio cualitativo del INFoD sobre el Nivel Superior en el ASPO.

Por último, los y las entrevistadas señalan otras iniciativas que se llevan a cabo en el contexto de ASPO para garantizar la continuidad pedagógica:

- Capacitaciones jurisdiccionales o del INFoD.
- Disponibilidad de impresión de clases.
- Distribución de pendrives.
- Portal con recursos educativos.

Dispositivos informáticos

Como puede observarse tanto en el cuadro que se presenta a continuación como también en el conjunto de las entrevistas, las y los docentes, en términos generales, manifiestan contar con una infraestructura propia y aceptable para desarrollar su tarea, esto es: computadora y acceso a Internet a través de servicios de banda ancha (las y los entrevistados aluden a este servicio como wifi). Sin embargo, cabe mencionar que el acceso a los dispositivos digitales se encuentra estrechamente vinculado al nivel socio-económico.

En el marco de la presente investigación, se recupera la categoría de circuito para dar cuenta de las formas desiguales de acceso y circulación de recursos en el sistema educativo. Más allá de las diferenciaciones público-privado señaladas en las investigaciones de la década de 1980, el presente estudio parte de la existencia de circuitos diferenciados al interior de cada uno de los ámbitos y territorios.

“Se trata de la construcción de escenarios diferenciados organizados desde la mirada puesta en la desigualdad social vinculada a los procesos de escolarización y distribución de recursos. En esa perspectiva el territorio es organizado a través de la construcción de escenarios en los que transcurren las relaciones socio educativas. En esos escenarios diferenciados se producen dinámicas de escolarización, inclusión-exclusión, así como logros de aprendizaje diferenciados. Estas desigualdades sociales y educativas se co-constituyen en un contexto territorial específico. Esta aproximación rompe las lecturas desde los límites administrativos y se interna en la estructura social para identificar una cantidad importante de escenarios al interior de cada jurisdicción (diseño de la investigación).

Más allá de que la desigualdad atraviesa a todas las prácticas educativas, en el acceso a los recursos informáticos estas diferencias son claras e inmediatamente visibles.

Cuadro N° 7. Disponibilidad de equipamiento y conectividad de las/os docentes en las entrevistas analizadas

Circuito	Dispositivos tecnológicos del docente	Conectividad del docente
1	Alta disponibilidad de recursos tecnológicos.	Alta disponibilidad de Internet.
2	Generalmente los dispositivos son computadora propia –algunas del Programa Conectar Igualdad– y celular.	Todos tienen acceso a Internet, pero se presentan dificultades de conectividad. En algunos casos se menciona la necesidad de elevar los costos de pago para pasar a tener mayor velocidad por las nuevas demandas del trabajo.
3	Computadora –en algunos casos antiguas, por lo que no tienen disponible cámara y micrófono– y celular.	Todos tienen acceso a Internet, algunos deben utilizar los datos móviles y se presentan en mayor medida los problemas técnicos de conectividad.
4	No explícita.	Conexión de antena. Depende de las condiciones climáticas. La señal no es buena.

Fuente: Información elaborada por el equipo de análisis del estudio cualitativo del INFoD sobre el Nivel Superior en el ASPO.

En términos de equipamiento de los docentes pocos expresan haber tenido dificultades por la ruptura de algún dispositivo (computadora, impresora). Asimismo, algunos manifiestan estar utilizando las computadoras distribuidas por el Plan Conectar Igualdad, aspecto que denota que el parque informático no se encuentra demasiado actualizado. En otros casos, dicen tener disponibilidad de computadora y celular y utilizar ambos dispositivos para el diseño de sus clases. Sin embargo, el recurso que más dificultades presenta es el de la conectividad. Más allá de que la mayoría de las y los docentes entrevistados manifiesta tener acceso a Internet, la calidad de la conexión, en muchos casos, es muy deficiente.

“Nosotros tenemos un grave problema con la señal de teléfonos e internet. Si no vivís bien en el casco urbano, que incluso ahora está fallando porque hay muchísima gente conectada continuamente y no da la señal”. (FD24 Docente FE / 2)

Cuando los docentes son interrogados acerca de la disponibilidad de recursos, inmediatamente mencionan las dificultades por las que atraviesan sus estudiantes, aspecto que dificulta en gran medida el desarrollo de sus propuestas de clase.

La disponibilidad de equipamiento y conectividad por parte de los y las estudiantes es una dimensión relevante para comprender las propuestas educativas ensayadas en el contexto del ASPO. El acceso a los dispositivos informáticos (computadora, tablet o celular) está directamente relacionado con el nivel socioeconómico. Así, mientras en el circuito 1 el/la docente manifiesta que solo un estudiante tiene dificultades en términos de equipamiento, en el circuito 4 muchos docentes mencionan que algunos de sus estudiantes solo disponen de acceso a un celular.

Sin embargo, el acceso al dispositivo no es el único elemento a tener en cuenta. La antigüedad y la disponibilidad del equipamiento (uso compartido/exclusivo) son dimensiones fundamentales para comprender las posibilidades de desempeño de los y las estudiantes. Por ejemplo, en cuanto a las computadoras algunos docentes manifiestan que varios de sus estudiantes cuentan con las netbooks de Conectar Igualdad. Se trata de equipamiento que necesita de ajustes y actualización.

“Muchos de ellos tenían netbooks, si bien no estaban del todo funcionales, pero se pudieron solucionar. Muchas de ellas eran las netbooks que se entregaron en el secundario”. (FD27 Docente FG / 2)

En algunos casos, estas computadoras de Conectar Igualdad son de las y los estudiantes. En otros casos, estas computadoras estaban disponibles en la institución y fueron entregadas a las y los estudiantes en los inicios de la pandemia. Las y los docentes y las y los directores mencionan la distribución de equipamiento existente en la institución.

“Se fueron consiguiendo algunos celulares para aquellos que no tenían esa tecnología, y tratando de articular con aquellos chicos que no podían conectarse, que pudieran coordinar con otros compañeros”. (FD12 Docente CP / 3)

Más allá del amplio uso que el estudiantado hace de los celulares para participar de las clases, la dificultad con estos aparatos, es que muchos de ellos tienen unos años, o “no son de alta gama” y, por lo tanto, no permiten la instalación de las aplicaciones más utilizadas en los ISFD. Otro de los problemas es que muchas veces ese celular es de uso compartido en el ámbito familiar.

“Celulares tienen pero no tienen los celulares con todos los programas que a veces necesitamos para trabajar con Zoom, mandar PDFs, no lo tienen los chicos. [...] Tienen el hermano o el hijo que va a la secundaria y tienen un solo teléfono, una sola computadora”. (FD13 Docente CP/ 2)

Esta diversidad de situaciones muestra la heterogeneidad de las y los estudiantes de un mismo grupo. Aún en los Institutos del circuito 2, es decir, aquellos que atienden a una matrícula con mejores niveles de acceso a recursos socioeconómicos, las dificultades y las diferencias son significativas.

“Yo sé que un 20% de mis alumnos se quedaron afuera de la posibilidad de continuidad pedagógica porque no tenían más que un celular viejo maltrecho o una sola herramienta cuando son cinco en la familia. Pero te diría que un 20% sigue teniendo y manteniendo dificultades. Fundamentalmente lo que relevé es que son todos estudiantes adultos y adultas o sea que generalmente tienen la carga familiar y la primera cuestión era que había un dispositivo pero que estaba también demandado por sus hijas, por sus hijos, por sus parejas”. (FD25 Docente FE / 2)

Como puede observarse en el testimonio, las diferencias entre las y los estudiantes no solo refieren al nivel socioeconómico. Seguramente, para muchos de los estudiantes de mayor edad y/o con cargas familiares, la continuidad de los estudios sea más compleja (en términos de tiempo y dedicación) que para los recién egresados del secundario, pero en este marco se adiciona una nueva dimensión a esa trama: la disponibilidad de los dispositivos.

En síntesis, el ASPO implicó una propuesta de “Trae tu propio dispositivo”¹⁴ o mejor dicho de “usá tu propio dispositivo” forzada. En este sentido, los testimonios de la docencia en el momento de emergencia atienden no solo a la heterogeneidad en términos de equipamiento, sino a una fuerte desigualdad al interior de los propios grupos de clase para el acceso a una serie de aplicaciones como plataformas, videollamadas, lector de PDF y/o procesador de texto, entre otros.

Asimismo, los y las docentes señalan que el elemento más significativo para la continuidad pedagógica es el acceso a la conectividad: algunos estudiantes directamente no tienen acceso a Internet; otros pueden conectarse solo a través de datos, que es una modalidad muy cara para poder sostener sus estudios y, por último, están quienes tienen conexión a internet en sus hogares a través del servicio de banda ancha. Cuando el acceso es a través de datos, la cursada se hace intermitente: al quedarse sin carga, dejan de conectarse y se quedan atrás en los estudios.

“Para los estudiantes que se manejan mayoritariamente con datos ha sido un enorme sacrificio. Lo que han hecho para poderse mantener conectados. Estudiantes que se van a sentar a una plaza o aprovechaban para ir a comprar al supermercado y quedarse con Internet dentro del baño tratando de conectarse y mandar un trabajo”. (FD24 Docente FE / 2)

¹⁴ Trae tu propio dispositivo o “bring your own device” (BYOD) fue un modelo de uso de equipamiento implementado en varios lugares del mundo que se diferencia de las políticas de equipamiento homogéneo desplegadas en la región en la última década. Este modelo se orienta a recuperar y utilizar en clase los dispositivos de las/os estudiantes con los que ellos estaban más acostumbrados a utilizar en su vida cotidiana.

Esta dificultad se mitiga en los casos de liberación de datos. Esta estrategia posibilita el acceso a las plataformas por parte de los y las estudiantes sin acceso a conectividad por banda ancha de manera gratuita.

“Se liberó la plataforma institucional para el uso de datos desde los celulares. Esto se les comunicó a los alumnos para que lo pudieran utilizar” (FD12 Docente CP / 3).

En cuanto a la conectividad, un elemento a destacar es la territorialidad. Decretado el ASPO, muchos estudiantes, que residían temporalmente en la ciudad del instituto, volvieron a sus hogares. Al retornar a su lugar de residencia, más alejado de los centros urbanos, la conectividad se presentó como un recurso escaso.

“Solamente el 40% tiene wifi,¹⁵ el resto se maneja con datos. Muchos de nuestros alumnos viven en la zona rural, en lugares un poco más distantes y con poca conectividad. Existen limitaciones y están puestas en la imposibilidad de acceder a ciertos recursos materiales y a las condiciones de conectividad que existen”. (FD21 Docente CP / 2)

“Gran obstáculo. La dificultad a veces son los chicos del interior que no tienen conectividad. Tengo muchos chicos del interior también y se dificulta. Desigualdad de conectividad. Abandonaron por no tener conectividad”. (FD6 Docente FE / 2)

Esta complejidad en el acceso al equipamiento y la conectividad fue un elemento significativo. Por ello, la opción por una modalidad sincrónica o asincrónica de enseñanza o la opción por una u otra plataforma o entorno educativo no estuvo dada solo por su validez didáctica, sino también por las posibilidades reales de acceso de gran parte de las y los estudiantes.

Encuentros sincrónicos y asincrónicos

Las clases sincrónicas, a través de plataformas de videollamadas como Zoom o Meet, solo han sido utilizadas plenamente por el docente del circuito 1. Esta modalidad de trabajo está claramente vinculada con la disponibilidad de equipamiento y de buena conectividad por parte de las y los docentes y, fundamentalmente, por parte de las y los estudiantes.

Durante la pandemia se posibilitó el acceso a la plataforma de videollamada Jitsi a través de datos liberados. Sin embargo, su uso es mencionado en pocas ocasiones. Zoom y –en menor medida– Google Meet parecen haberse constituido en sinónimos de videollamada.

Otros docentes cuentan que han utilizado Zoom o Google Meet para sus propuestas pedagógicas, aun sabiendo que no todos pueden conectarse en el momento establecido. Por ello, graban sus clases para que queden disponibles en formato video para los que no pudieron ingresar.

¹⁵ Denominan wifi al acceso a Internet por banda ancha.

“Los encuentros son generalmente por Meet. Los organizo yo, un día antes les mando el link. Grabamos la clase y lo agradecen muchísimo porque quién no se pudo conectar por problemas de conectividad o porque no tiene dispositivos en ese momento, puede ver las clases después en cualquier otro momento”. (FD16 Docente FG / 3)

En otros casos, frente a los problemas de conectividad, las plataformas de videollamada han sido descartadas. Una alternativa fue la producción de videos y su distribución. Esta estrategia, que puede ser una alternativa en la emergencia, implica ciertos conocimientos de producción (manejo de planos, luz, sonido) y edición (recorte de imágenes, inclusión de otros recursos visuales) para su sostenimiento.

“Me vi en la obligación de tener que producir videos por el tema de internet. En las plataformas de Zoom, u otras plataformas donde se pueden hacer clases virtuales en el momento, en vivo, se me dificulta mucho, porque la señal de internet no es buena”. (FD11 Docente FG / 3).

Otra alternativa diseñada por las y los docentes fue el trabajo en pequeños grupos. De este modo, se asegura la actividad sincrónica, pero a través del uso del celular.

“Videollamadas y demás porque era un poco más sencilla la conectividad de esa forma, por medio de grupos reducidos para poder explicar algún tema o contenido. Incluso, según lo que nos cuentan, es de mucha utilidad, así que en este sentido el celular fue una estrategia”. (FD27 Docente FG / 2)

El WhatsApp ha sido utilizado en todos los circuitos, en algunos casos en combinación con otros soportes como Zoom o Meet (circuito 1), en otros casos ha funcionado como modalidad privilegiada de contacto y transmisión de contenidos curriculares.

“Lo que hacemos es enviar audios a los chicos por el grupo de WhatsApp porque esa es la vía más rápida y a la que pueden acceder todos. Preparamos previamente el desarrollo de los contenidos en audio, los editamos, los ‘zipeamos’ entre las dos que somos en la materia y se los vamos compartiendo en los días que más o menos está estipulado dentro de la cursada. En el horario en que ellos tenían que cursar presencialmente enviamos esos materiales y estamos pendientes de las consultas que puedan tener”. (FD2 Docente CP / 3)

“Yo estoy particularmente en la parte de primaria, y nosotros tenemos contacto con los estudiantes, entonces tenemos grupos y una de las herramientas que ha sido fundamental ha sido el WhatsApp. Tenemos un grupo de WhatsApp con los chicos y eso ha facilitado conectar a los chicos con los profesores de los distintos espacios y través de estos grupos. No solamente se usó el WhatsApp, sino que también se usaron muchas aplicaciones como Zoom, Google Meet, correos electrónicos, Facebook y otras plataformas, como por ejemplo School Logic y Classroom”. (FD4 Docente CP / 3)

Con respecto a la modalidad asincrónica, las plataformas más mencionadas son las del INFoD y Classroom.

La presencia y utilización de la plataforma del INFoD en las primeras semanas ha sido heterogénea. En algunos casos, la plataforma ya estaba en los Institutos, aunque mayormente era utilizada como repositorio y no como instancia de interacción para el desarrollo de las clases.

En algunas instituciones se optó por usar Classroom o Moodle como espacio para el desarrollo de las tareas de enseñanza. En algunos casos fue porque el acceso a las aulas del INFoD se realizó una vez que ya habían iniciado sus tareas en otro entorno; en otros casos, porque fue el espacio que les resultó más amigable.

“Me parece que ahí se da, en teoría de Pedagogía, un debate que parece bicéfalo, entre enseñanza y aprendizaje. Una parte del debate es: yo, profesor, ¿cómo enseño? Y otra parte del debate es: ¿y el estudiante cómo aprende? Y hasta que no logramos, en la experiencia que se dio en mayo, darnos cuenta cómo eso interactuaba, articulaba, no pudimos encontrar un equilibrio. Porque al principio del debate, rápidamente intentamos pensar dispositivos, y de alguna manera el que gana es el Classroom. Apostamos por armar un Classroom y fue genial, una vez que lo probamos y lo votamos, ordenó todo nuestro profesorado”. (FD17 Docente CP / 3)

En algunos casos, las instituciones ya contaban con grupos de WhatsApp y plataformas asincrónicas a través de las cuales se comunicaban con el estudiantado. En esta situación lo nuevo estuvo constituido por las plataformas de videollamadas: Jitsi, Meet, Zoom. Otras aplicaciones y entornos son mencionados: correo electrónico, Padlet y Facebook, entre otros, aunque en menor medida.

La particularidad del trabajo en los Institutos de Formación Docente durante el ASPO

Lo dicho y no dicho en las orientaciones y normativas que enmarcaron el trabajo institucional de las y los docentes

Una de las condiciones para que una institución funcione como tal es que existan normas que regulen los procesos institucionales y, además, que dichas normas sean conocidas por todos y todas. Las normas, como las orientaciones que se elaboran, ofrecen marcos de referencia para el trabajo. En este sentido, en las entrevistas se expresa cómo estos instrumentos de la política educativa se constituyen en encuadres que sostienen y acompañan la reflexión y toma de decisiones institucionales produciendo *lo común* y *en común* en este escenario de pandemia:

“Ayudó el documento de la Dirección General que legalizaba esto que estábamos de alguna manera planteando en el Instituto y, a su vez, podíamos pensar y dar la palabra a los profesores para que se expresen sobre eso”. (FD10 Director / 2)

“El Ministerio, como órgano que gestiona la educación en la provincia, escribió un par de documentos. Uno relacionado a las características de la evaluación formativa, [...] Después, desde la Dirección General de Educación Superior se escribieron documentos, uno también relacionado con aspectos de la evaluación formativa para el nivel superior. Se escribió un documento que tiene que ver con el desarrollo de las prácticas docentes. Se escribió un documento que tiene que ver con cuestiones relacionadas al desarrollo curricular. Se han escrito varios documentos desde los distintos equipos de técnicos que tiene la Dirección General. Además, lo hemos necesitado porque se constituyeron en orientaciones muy potentes para los equipos directivos. También se escribió un documento sobre el desarrollo de exámenes virtuales, se ha orientado en ese sentido a las instituciones”. (FD9 Supervisor)

“El mayor impacto lo generaron de pronto los aportes de materiales que nos ofrecieron desde el Ministerio de la plataforma de la Secretaría de Educación Superior [...] que me ayudaron a reflexionar sobre este momento, a encontrarle un sentido, a poder significar lo que estaba pasando, a pensar sobre mi función y rol, mi tarea en este momento: qué era lo verdaderamente importante, por dónde tenía que pasar nuestra tarea en este momento, ese creo que fue el mayor impacto”. (FD16 Docente FG / 3)

En algunas jurisdicciones, la normativa que contiene y acompaña se construye con los aportes de las instituciones formadoras. Esta estrategia de elaboración de los marcos regulatorios es clave para el consenso y unificación de criterios a nivel jurisdiccional e institucional. Este último aspecto se puede observar en las entrevistas cuando expresan que han acordado definiciones y criterios en las instancias de los Consejos Institucionales (Académicos, Consultivos, Directivos u otro similar) donde participan los y las representantes de distintos claustros (docentes, estudiantes, autoridades, graduados).

“Otra cosa que hicimos fue rever el Reglamento Académico Institucional en el Consejo de Políticas Institucionales (CPI), que es un órgano colegiado de cada instituto formador y en el que yo represento el claustro docente junto con dos colegas más. Somos tres por cada claustro. Tres por el claustro de estudiantes, tres por claustro directivo, docente, personal auxiliar y preceptores, bedeles. Y empezamos con el Reglamento Académico Institucional (RAI) el 4 de mayo, comenzamos a hacer las consultas. Este RAI justamente decía que el uso del campus era oficial y el modo de comunicarse, oficial y obligatorio; a muchos no les gustó la palabra obligatorio, pero en realidad no había otra forma de dar la clase o de ponerse en contacto con estudiantes. Después de otras cosas importantes, esto de la evaluación que estábamos hablando, todo el mundo es regular hasta que presencialmente rinda un parcial, un coloquio. Bueno después tardó como un mes llevar esto a todos los claustros. La fecha que manejábamos era que, a partir de agosto, íbamos a retornar. Ahora parece que las ciudades patagónicas comienzan en septiembre. Igualmente, la evaluación queda abierta, la evaluación queda en *stand by*, hasta cuando se pueda hacer presencialmente. Será octubre, noviembre y ya se arrancaría con el 2° cuatrimestre, con materias que ya se puedan inscribir”. (FD26 Docente FE / 2)

En las instituciones educativas hay distintos tipos de normas que regulan diferentes aspectos de la vida institucional: aspectos pedagógicos, de procedimientos administrativos, sobre los deberes y derechos de las y los docentes; los reglamentos académicos, reglamentos de prácticas, articulación con otras instituciones, desarrollo curricular, etcétera. En esta situación de ASPO, las

y los entrevistados advierten que las orientaciones recibidas por parte de las Direcciones de Nivel Superior, los equipos técnicos jurisdiccionales o desde los equipos directivos de los institutos estaban referidas a: el acompañamiento a los y las estudiantes, el seguimiento de las propuestas de enseñanza, la evaluación y, en algunos casos, sobre la Práctica Docente en la virtualidad:

“Hemos recibido indicaciones por parte de la Dirección de Educación Superior (DES) en donde hay un documento que es la Disposición N°6 en donde habla de las orientaciones en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, en donde habla de esta evaluación formativa. [...] Hemos tenido bastante apoyo de los directivos de la institución y obviamente de la Dirección de Educación Superior con respecto a cómo iba a ser esta evaluación de aprendizaje, sobre todo en el campo de la práctica, porque acá se ponen en juego aspectos fundamentales de trabajo en el campo”. (FD18 Docente CP / 3)

“Sí, un documento que recibimos de orientaciones para el campo de la práctica a modo de sugerencia, inclusive con un anexo de aplicaciones TIC que favorecen los trayectos de la práctica y que se pueden utilizar para mejorar. Texto que va en clave de taller, es un documento general que nos dio mucha idea. Además, a partir de eso, desde la Dirección de Superior se armó todo un documento, que es como un proyecto de resolución que tiene cuatro etapas bien definidas de todo lo que es la proyección del año en el marco de la pandemia. Y en uno de esos componentes específicamente trabajamos sobre cómo estamos pensando cada uno de los trayectos de la práctica, cuáles son los criterios de acreditación, cómo van a transitar los estudiantes. Otro de los componentes de este proyecto de resolución es sobre cómo pensamos el retorno a la presencialidad. Así que también estamos como hipotetizando un posible protocolo”. (FD8 Docente CP / 2)

“Desde la Dirección General de Educación Superior se escribieron documentos, uno también relacionado con aspectos de la evaluación formativa para el Nivel Superior. Se escribió un documento que tiene que ver con el desarrollo de las prácticas docentes”. (FD9 Supervisor)

“Recibimos resoluciones en cuanto al trabajo en el campus, la evaluación y el apoyo tanto del equipo directivo como del Consejo Académico que está formado por todos los coordinadores de área. [...] Llegó una resolución del Consejo Provincial que nos autorizaba a usar otros medios como Facebook o distintos programas de videoconferencia, o hasta WhatsApp”. (FD26 Docente FE / 2)

También, se puede observar la ausencia de normativa u orientaciones en las voces de algunas entrevistas; o el desconocimiento de estas al momento de realizarse las entrevistas.

“De Superior no recibimos ninguna documentación, que como te decía anteriormente sería absolutamente necesario porque en el tema de las prácticas hay un formato distinto, los diseños son nuevos. Entonces es necesario que surja alguna orientación, la práctica especialmente requiere algunas claridades respecto a qué vamos a hacer, o sea el trabajo de campo que se tiene que hacer. No sabemos si se va a poder hacer y entonces de qué manera vamos a acreditar el campo de las prácticas, esta es la inquietud que tenemos ahora. [...] No hemos tenido por parte de la DES sugerencias para los nuevos diseños curriculares que se han puesto en marcha este año”. (FD2 Docente CP / 3)

“Sí, es raro porque no hubo una bajada institucional, a mí eso fue lo que más ruido me hizo. Yo te decía que fue como el clivaje para mí, cuando dijeron que esto se acreditaba. Obviamente que había que tener una evaluación pero que quedaba al arbitrio de la decisión docente. Y a mí me hubiera gustado algo un poco más exigente. Yo tal vez pecho de sobreexigencia personal, pero me pareció como raro que quedara tan flexible”. (FD25 Docente FE / 2)

“Nosotros desde la carrera estamos esperando de Superior cómo vamos a evaluar. [...] Si se van a tomar exámenes finales, que dijeron que sí, va a ser virtual pero cada profesor aplica su metodología [...] Con respecto a las prácticas, no recibimos orientaciones de los directivos. No tuvimos nada, únicamente que de Superior iban a mandar algún documento, pero no, sinceramente no tuvimos nada”. (FD6 Docente FE / 2)

“Voy a ser sincero. No, orientaciones desde la Dirección, desde las autoridades no tuvimos. No. Siempre estuvimos esperando documentos. Bueno, recién a esta altura, salió uno de práctica, muy general, que conocemos. Los pedidos de la Dirección son informes, de la primera quincena, informe de la segunda, informe de la tercera, esa es la forma en que sentíamos. Sí nos acompañaban en cuanto a situaciones, que nos calmemos, que manejemos las ansiedades. Documentos que digan bueno la evaluación la pueden llevar por acá, la acreditación la podemos pensar así, las situaciones de las prácticas, no, no teníamos. Recurríamos a... entre compañeros de gestión, con otros institutos, con otros rectores de... o a documentos que otras jurisdicciones estaban sacando, o que alguna universidad también sacaba y lo compartíamos. Y así fuimos y estamos transitando toda esta situación”. (FD14 Director / 2)

En un caso, se señala que los y las docentes, a través de espacios de diálogo que se han construido entre ellos, expresan colectiva y formalmente su posicionamiento con respecto a las temáticas más preocupantes en esta situación de ASPO, como es el tema de la evaluación, acreditación y la práctica docente:

“Lo que planteamos nosotros es la evaluación de nuestros alumnos una vez que estén en el aula, eso habíamos pedido, no sé si después se elevó formalmente o no el pedido, nosotros se lo hicimos a nuestra rectora, el poder ir el año que viene, no cerrar la nota, sí todas las evaluaciones, pero no terminar de cerrar hasta que las prácticas no estén dadas de manera presencial”. (FD23 Docente CP / 1)

Frente a esta situación de incertidumbre, algunos docentes consideran que el espacio de diálogo y reflexión sobre la acreditación también debe ser pensado por los mismos actores del proceso educativo: los y las estudiantes del último año de las carreras.

“Una de las propuestas que hicimos con cuarto fue que ellos nos ayudaran a pensar los criterios de acreditación del trayecto de práctica, a adecuar el reglamento al contexto de la virtualidad. Y eso es un trabajo que estamos haciendo los docentes de práctica 4 con los estudiantes”. (FD8 Docente CP / 2)

En las voces de los entrevistados se observan, también, los diferentes estilos de gestión y gobierno institucional, ya que algunos directivos comunican las normas y orientaciones y otros las contextualizan, las apropian para un trabajo colectivo. (Nicastro, 2020)

“Y en cuanto a los apoyos y acompañamientos de las instituciones, de los directivos, ahí debemos marcar una diferencia. No en las dos instituciones recibí, recibimos los docentes, el mismo acompañamiento. Hay instituciones, por ejemplo, hay una institución en la que todavía no hemos tenido una reunión plenaria, no se han gestado reuniones de equipos docentes, no se nos brindó más que transmitirnos las circulares que venían del Ministerio y nada más. Y en otros, al contrario, nos mandaron además de las circulares, notas de la propia directora videos, explicándonos, aclarándonos, tranquilizándonos. Se gestaron encuentros plenarios o de equipos docentes, digamos en los que uno se sintió muy muy acompañado. Entonces creo que esto depende no de la pandemia sino de los modelos de gestión. Qué es lo mismo que sucede en la presencialidad, no tiene que ver con la virtualidad. Hoy le echamos mucho la culpa de todo a la virtualidad, pero hay cosas que no tienen que ver con la virtualidad”. (FD16 Docente FG / 3)

La enseñanza en los Institutos Superiores de Formación Docente durante los primeros meses del ASPO

La situación de ASPO volvió la mirada hacia la enseñanza, es decir, pensar y reflexionar sobre la acción pedagógica: la selección del contenido, las estrategias y programación de la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes entre otros componentes y de los problemas de su puesta en práctica en este nuevo contexto. La pérdida del aula como espacio físico, junto con los sentimientos de incertidumbre, llevó a la búsqueda de plataformas y recursos de la modalidad virtual para sostener la enseñanza: “todo cambió así tan brusco como fue esto que, de la noche a la mañana, nos levantamos con esta situación, con este contexto” (FD20 Director / 3). Al respecto, las entrevistas muestran las preguntas que se han formulado las y los docentes para enfrentar esta realidad inédita, más allá de la especificidad del campo de la formación en la que trabajan:

“Lo que sucedió con esto de la virtualidad es que nos expuso sobremanera, nos desnudó completamente en relación con las prácticas que tenemos instaladas cada uno: cómo enseñar, cómo escribir, cómo aprender”. (FD8 Docente CP / 2)

“Yo, profesor ¿cómo enseño? Y otra parte del debate es ¿y el estudiante cómo aprende?”. (FD17 Docente CP / 3)

“La pregunta que me surgió es cómo vamos a hacer”. (FD16 Docente FG / 3)

“Es un momento para poder repensar nuestras prácticas docentes”. (FD6 Docente FE / 2)

“Cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza”. (FD4 Docente CP / 3)

“Y ahí sentarnos a ver cómo se hace”. (FD2 Docente CP / 3)

“Qué estrategias podemos tomar en conjunto”. (FD23 Docente CP / 1)

“Cómo planificar para una virtualidad”. (FD13 Docente CP/ 2)

“Teníamos que tomar decisiones sobre cómo íbamos a enseñar, por medio de qué”. (FD18 Docente CP / 3)

“El mayor desafío fue enfrentarnos (a trabajar con las) aulas virtuales”. (FD11 Docente FG / 3)

Estas primeras inquietudes sobre la Didáctica son los elementos claves de la planificación que permiten pensar y reflexionar sobre los contenidos, las estrategias, los recursos y la evaluación. El punto de quiebre en esta situación de ASPO fue ¿cómo pensar estos elementos en la virtualidad?

“La mayor dificultad que sigue existiendo es pensarse docente desde la virtualidad. Creo que es una de las mayores dificultades. Un rol docente que nunca nos imaginamos y que, de un día para el otro, de una semana para la otra, tuvimos que asumir. [...] Mi preocupación respecto a la enseñanza pasa por dos lugares, que es algo que me viene preocupando bastante. Una, que entiendo bastante solucionada, que es la cuestión de llegar a todos los alumnos de alguna manera. Y por el otro lado, mi preocupación es una pregunta que me vengo haciendo desde el inicio de esta situación, que es cuánto aprenden los estudiantes a través de las propuestas pedagógicas”. (FD9 Supervisor)

Desde una mirada institucional, los ejes de trabajo de los equipos directivos fueron, en algunos casos, los aspectos organizacionales y de acompañamiento. En palabras de los y las entrevistadas se puede advertir que su rol estaba enfocado en la búsqueda de estrategias para la cercanía, para calmar la situación, establecer la comunicación y el trabajo en conjunto. Sin embargo, algunos pudieron dar un marco pedagógico-político sobre la enseñanza en contexto de ASPO:

“Se me ocurrió un video para dar algunas herramientas a los profes para que pudieran pensar la no presencialidad y las posibilidades que brindaba la virtualidad. Para que pudieran pensar que ya no iba a ser la clase presencial, que ya no era posible volver como si nada hubiese ocurrido”. (FD10 Director / 2)

“Sí se ha hablado mucho en las reuniones esto de las adaptaciones y de cambiar también las formas de presentar los materiales [...] las estrategias y las decisiones (sobre la enseñanza) las tomamos [...] en el Consejo (Académico Institucional). Y después, como en el consejo participa cada jefe de carrera, de esa manera se distribuye al colectivo docente”. (FD15 Director / 3)

“Les pedimos unas fichas quincenales con los contenidos, con las capacidades, con las actividades, los objetivos que se plantean en esa semana, y esas fichas están colgadas y

logramos que los chicos entren y accedan a esas fichas, entonces es como una hoja de ruta para ellos. Los profes, cada quince días, las actividades que llevan las apuntan ahí. Más allá de los contenidos conceptuales que se aborden esa semana. Nos interesaba que los chicos sepan cuál es el objetivo del trabajo y qué tipo de actividades [...] y esto, empezar a meterles a ellos que estamos trabajando capacidades, competencias”. (FD14 Director / 2)

En este proceso de volver a pensar la Didáctica a partir de la no vuelta al espacio físico institucional, la búsqueda e implementación de los distintos recursos y herramientas para enseñar en la virtualidad se transformó en aprendizaje para las y los docentes y en acompañamiento del proceso para directoras y directores:

“Creo que lo que buscaron fue como una mirada de aceptación de lo que ellos estaban haciendo. Es como ‘yo estoy haciendo esto y es lo que puedo hacer’, y en eso pude, a lo mejor... en esas devoluciones hubo algún tipo de orientación, alguna ayuda, un acompañamiento. Me parece que la primera impresión que teníamos es ‘todo lo que no voy a poder hacer de lo que hacía antes’, y creo que lo que había que empezar a pensar es ‘todo lo que voy a poder hacer, ya que antes no lo podía hacer’”. (FD10 Director / 2)

A partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, plasmados en la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación, se establece que “los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento: campo de la Formación General, campo de la Formación Específica y campo de la Formación en la Práctica Profesional”. También, se describen las características, secuencias, carga horaria, integración progresiva y articulada a lo largo de cada año de estudio y de cada uno de los campos de la formación. Esta particularidad de los campos de la formación está presente en las voces de las personas entrevistadas, observándose que durante el ASPO las mayores dificultades para llevar adelante el trabajo en la virtualidad se están dando, sobre todo, en el campo de la práctica.

“Es importante igual que estamos hablando de dos áreas específicas, no pasa lo mismo en otras áreas. [...] Práctica docente todavía no ha comenzado, eso genera tensión y angustia en muchos estudiantes, de no saber qué va a pasar con... Principalmente los que están en cuarto año tienen otro grado de angustia. Entonces hay como otro tipo de tensiones dentro de la carrera que pasa por ahí en los espacios de práctica fuertemente. No está sucediendo en las específicas. Creo que en la formación general también se están adecuando bastante bien, principalmente en los talleres de práctica [...] está ahí el problema que genera angustia”. (FD24 Docente FE / 2)

Una de las características del campo de la formación general, es que sea una formación común a las diferentes carreras. En algunas instituciones esto permite que cursen el mismo espacio curricular estudiantes de diferentes carreras y/o de diferentes años de estudio. Una de las profesoras entrevistadas da cuenta de esta particularidad, y analiza esta fortaleza para replantear las estrategias de enseñanza en esta situación de ASPO.

“Tiene una fortaleza el campo de formación general que... son dos en realidad. En primer lugar, que yo tengo estudiantes de los cuatro profesorados porque es común a las cuatro

carreras que se ofertan en el instituto. Entonces, (las materias como) el Sistema Educativo y Política Educativa las tienen los cuatro profesorados: el de Matemática, el de Letras, el de Física y el de Educación Tecnológica. Y cada uno con sus habilidades y capacidades, que en un mismo espacio generan algo muy rico en primer lugar. Y en segundo lugar, es que tengo alumnos que recién empiezan y alumnos que están terminando. Entonces, eso ayudó bastante a que los que recién empezaban, yo también generé espacios horizontales de comunicación, se puedan apoyar en los otros aún sin conocerlos. Como una especie de tutoraje entre ellos mismos que fue super productivo”. (FD25 Docente FE / 2)

El trabajo sobre la articulación entre los campos de la formación es una necesidad que surgió en las diferentes evaluaciones de desarrollo curricular del INFoD desde el año 2011¹⁶ y ha sido objeto de diferentes políticas de fortalecimiento institucional llevadas adelante desde el Ministerio de Educación de la Nación, conjuntamente con las Direcciones de Nivel Superior de las jurisdicciones, a través, por ejemplo, de las Jornadas Institucionales.¹⁷ En algunas entrevistas, este trabajo institucional de articulación entre los campos de la formación se observa como una fortaleza durante el ASPO.

“En realidad, nosotros dentro del equipo de práctica tenemos los tres campos presentes, nuestro equipo de práctica es multidisciplinar. Tenemos los profesores de la formación específica que tienen un papel importantísimo, los de la formación general, que hacen algún tipo de acompañamiento también y, lógicamente, los profesores del campo de la práctica. Nosotros tuvimos la oportunidad de armar un proyecto basándonos justamente en esto, en el desafío y en la posibilidad de pensar las prácticas de una manera diferente [...] trabajamos el año pasado un proyecto institucional que se llama Creando Puentes, que ya lo veníamos trabajando desde muchos años atrás, pero lo consolidamos el año pasado. Un proyecto de articulación donde acordamos sobre planificación, evaluación y gestión de la clase. Teníamos algunos acuerdos básicos, entonces para nosotros eso ya fue un terreno allanado para poder avanzar con otras experiencias”. (FD21 Docente CP / 2)

“Yo también soy docente de Didáctica General de primer año de Profesorado de Inicial y tenemos un proyecto de articulación de cátedras, entre Didáctica de Inicial, Didáctica General, Sujetos de la Educación y Práctica Profesional. Cuatro cátedras articuladas para poder trabajar interdisciplinariamente”. (FD12 Docente CP / 3)

Para el caso de uno de los directivos entrevistados, estas diferencias entre los campos de la formación dependen de las características propias del objeto de la enseñanza y de las trayectorias formativas de los profesores. Así, desde perspectivas más tradicionales sobre la enseñanza, donde el conocimiento solo puede ser enseñado desde una única estrategia, el director dice que la virtualidad “se vivió como un condicionante para la continuidad pedagógica”. Estos profesores y profesoras, que en un principio mostraron su incomodidad por el trabajo virtual, prefirieron elaborar clases escritas y enviarlas. Pero, a partir de las reuniones que organizó el equipo directivo para habilitar la escucha, los temores, problemas e intercambiar miradas sobre la enseñanza,

¹⁶ Ver: https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Informe_PEI_PEP.pdf

¹⁷ Ver: <https://cedoc.infod.edu.ar/programa-nuestra-escuela-publicaciones/>

estos docentes abandonaron las clases escritas y optaron por encuentros sincrónicos, “porque se asemeja más a la manera presencial” (FD10 Director / 2).

Es interesante observar que, durante estos primeros meses de acomodamiento de la enseñanza en la virtualidad, en general los equipos directivos han acompañado al equipo de profesores organizando espacios para acordar criterios a medida que iban surgiendo las inquietudes y las problemáticas. En este contexto, los entrevistados advierten una situación variada por parte del plantel docente: algunas y algunos profesores tenían experiencia en el uso de plataformas, como la del INFoD, y otros, en cambio, emprendieron el desafío de “empezar a ver cómo acercar a los profes a la plataforma virtual” (FD14 Director / 2).

Independientemente de las distintas experiencias formativas vinculadas al uso de la tecnología por parte de las y los docentes, la situación del ASPO puso en tensión las prácticas pedagógicas en pos de garantizar el derecho a aprender. Ante la situación de emergencia sanitaria, los y las profesores y profesoras dieron respuesta inmediata echando mano a recursos digitales que permitieran dar continuidad a la enseñanza al mismo tiempo que, se apropiaron en mayor o menor medida, de estas tecnologías.

Este proceso de respuesta inmediata advierte que las y los docentes toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores (Sanjurjo, 2009). Esto evidencia que las instituciones educativas, en general, son sistemas permeables y no tan burocráticos como se piensa.

Las condiciones institucionales y la cultura institucional son aspectos que facilitan el trabajo de la docencia y las y los estudiantes. En las entrevistas se puede observar una disparidad en relación con estas condiciones y con la cultura institucional. En algunos casos la existencia y el uso de las aulas virtuales a través de la plataforma del INFoD permitió una adecuación más rápida al trabajo en la virtualidad. En otros casos el trabajo en equipo para elaborar materiales, realizar planificaciones conjuntas, ayudarse con las dificultades ocasionadas por desconocer recursos tecnológicos fue facilitado por una cultura institucional y por las condiciones laborales del trabajo docente. Condiciones laborales generadas por la existencia de cargos y horas institucionales destinadas no solo al trabajo frente al alumnado.

“Tenemos una riqueza institucional fantástica que es poder trabajar en áreas y siempre... muchas veces no nos salió, pero siempre le pusimos a problematizar objetos de estudio interdisciplinarios [...] pero me parece que a lo mejor el hecho de la pandemia también nos sentó a poder sistematizar lo recorrido, lo transitado y tratar de volcarlo y de hacerlo. Porque mis compañeros del área, todos tienen una trayectoria fantástica y fluyó el trabajo conjunto”.
(FD24 Docente FE / 2)

“De a poco se fueron acostumbrando al campus, y en esto nos ayudó un montón, la persona que es la facilitadora TIC, que se comunica con todos los referentes de (mi jurisdicción) y de Nación [...] Esa persona que yo te digo, esa profesora referente de TIC, ella subió muchísimos tutoriales y ayudó a profesores que nunca habían armado un aula virtual, los ayudó a armar”.
(FD26 Docente FE / 2)

Las palabras de Adriana Puiggrós (2020) invitan a reflexionar sobre los elementos claves de esta pandemia al expresar que: “el sistema escolar reglado, acostumbrado a un funcionamiento constante, repetitivo, es sacudido por las demandas de la nueva situación. El rol docente resulta afectado también porque la rutina de enseñanza-evaluación-promoción se ha interrumpido”. En las entrevistas, se observa que estos tres aspectos son los que han estado presentes en estos primeros meses.

Estrategias en la virtualidad para crear, recrear o recuperar la clase escolar

Un aspecto para destacar en esta situación de pandemia es la pérdida física de la clase escolar como espacio de construcción de conocimientos, el lugar en el cual se encuentran las y los docentes y con los grupos de estudiantes para trabajar los contenidos. En este sentido, Sanjurjo (2009) expresa que el modo de articular los espacios, tiempos y agrupamientos en las instituciones educativas hace que la clase, como lugar donde el docente guía el proceso de las y los alumnos, sea el más habitual y el meollo del quehacer docente. Entonces, ¿cómo se reinventa la clase escolar desde la virtualidad?, ¿cómo lograr el vínculo pedagógico para poder intervenir en situaciones didácticas con el objeto de habilitar la pregunta y la reflexión?, ¿cómo se puede lograr que las y los estudiantes comprendan los conceptos, puedan articularlos, analizarlos, desmenuzarlos y confrontarlos con los otros?

La mayoría de las entrevistas permiten mostrar que, para recrear la clase escolar, profesores y profesoras vivieron un proceso de búsqueda de alternativas y aprendizaje para facilitar la lectura de la bibliografía y la comprensión de algunos conceptos más complejos. Por ejemplo, escribir las clases y/o grabar una explicación, encontrar las plataformas o aplicaciones que permitieran la interacción e intervención del docente en tiempo real para generar un espacio de intercambio, aclaración de dudas, ejemplos, etcétera.

En algunas entrevistas se evidencia lo que plantea Meirieu (2020)¹⁸ con respecto al rol del profesorado: “Se trata de un trabajo de experto, una habilidad profesional específica del profesor que analiza, en el contexto de una fina interacción, las reacciones a sus propuestas y logra comprometerse en una actividad con una disposición para ayudar a superar un obstáculo”. Ahora bien, como han testimoniado muchas profesoras y profesores, esta postura pedagógica es particularmente difícil si no se trabaja cara a cara.

“Para cada una de las clases voy buscando distintos recursos para que los estudiantes puedan acceder y comprender todo el tema que estamos tratando. Una de las cosas claves es que puedan escuchar a alguien porque con leer el impreso no es suficiente. Tienen que escuchar o ver a alguien. Ver los gestos, escuchar tu voz, mirar tu cuerpo, mirar tus ojos, sentirte. Saber que les estás hablando... qué les estás diciendo algo. Eso no se reemplaza con nada. Y

¹⁸http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes

eso hace que la otra persona se sienta acompañada y no se sienta sola”. (FD3 Docente FE / 3)

“La estrategia que busqué fue poner más videos, por ejemplo, para aquel que no puede bajar el texto, que lea la clase. Cada clase que mando durante la semana tiene un archivo Word con el desarrollo de la clase, explicando todos los textos, un video acompañando, si es que puedo; por lo general siempre tengo un video, y los textos, ya sea en PDF... Entonces tienen el texto, tienen la clase explicando los contenidos y tienen la clase grabada también. Esa es otra estrategia que me resultó y les resultó muchísimo a ellos [...] También les hice un resumen, les mandé un video, un resumen de todo lo que habíamos visto, apoyándome en un PowerPoint con imágenes para que les quede claro todo el desarrollo de todos los contenidos que hicimos en esta primera etapa del año”. (FD26 Docente FE / 2)

“Y lo que suelo hacer es darles mucho material bibliográfico para que ellos, a medida que lo vamos trabajando en clase, vayan construyendo un cuadro comparativo que entregan al final como trabajo práctico. En esta oportunidad lo que se me ocurrió es armar un cuadro comparativo en un PowerPoint con todos los aspectos que yo les pido y les solicito a ellos y entonces los estamos trabajando en estas clases virtuales. Y realmente me encontré con la sorpresa por las repercusiones y por la interacción que tengo con ellos, que les está resultando mucho más comprensible”. (FD16 Docente FG / 3)

“Habilité semanalmente un video encuentro con mis alumnos [...] y eso me ayudó un montón”. (FD25 Docente FE / 2)

El grabar la clase sincrónica fue también una demanda de las y los estudiantes que facilitó el encuentro para quienes tenían dificultades con la conectividad o la disponibilidad de dispositivos.

“Más allá de que el profesor hable con ellos, les envié los textos, les bajé sugerencias y orientaciones para trabajar, ellos nos dicen que necesitan ese contacto con el docente”. (FD20 Director / 3)

En otros casos, profesoras y profesores continúan con las mismas estrategias de la presencialidad, incorporando los medios tecnológicos como correos y WhatsApp para el envío de bibliografía, cuestionarios, guías de lecturas y consignas para realizar trabajos prácticos. Algunos señalan lo dificultoso que fue para las y los estudiantes leer y realizar los trabajos en los celulares con el agregado del consumo de datos.

“(Algunos colegas mandaron textos muy largos) Si sumás son seiscientos hojas en PDF para leer desde una pantallita de celular. Si no regulás de todo eso qué paginitas tiene que leer la piba o el pibe, no te lo va a poder leer nunca. No te lo lee en la vida real cuando están en clase normal, ¿cómo te lo van a leer en una pantallita de diez por cinco? Entonces esta regulación académica para mí fue el gran desafío, y te vuelvo a decir, para mí se dieron tres momentos. Primero, el debate por la plataforma y por cómo poner en línea las materias. El segundo, la masificación del Zoom y la regulación en la cantidad de textos. Y la otra cosa a regular es el activismo. El profesor todas las clases te da una actividad. Tuvimos que regular las tres cosas: Zoom, PDFs y activismo”. (FD17 Docente CP / 3)

“Algunos se manejaban por Classroom teniendo el campus virtual porque ya lo manejaban, otros que armaron una carpeta de Drive para compartir y por correo [...] En mi caso, como quedó a mi arbitrio, digamos [...] repliqué la presencialidad, me salió eso [...] Daba los textos que poníamos en diálogo en el encuentro. Primero les daba la bibliografía y después la actividad. Entonces, siempre tenían una lectura y una actividad. Y yo cada actividad la tomé como si fuera una instancia de evaluación y su participación, que podía ser una actividad más estructurada o un foro de participación, en donde era más reflexivo y sucedieron cosas lindas también porque después se animaron a filmarse, entonces en el foro subían los videos; o sea, yo también me entusiasmé porque vi la respuesta”. (FD25 Docente FE / 2)

El contenido para enseñar: reacomodaciones y tensiones

La gran mayoría de quienes fueron entrevistados, desde los diferentes roles institucionales y campos de formación, coinciden en que uno de los aspectos que tuvieron que acordar fue la selección y adaptación de los contenidos y su correspondiente bibliografía. Este recorte generó en un gran número de la docencia una tensión, dado que implica, a su vez, seleccionar qué bibliografía priorizar y cómo organizar los espacios curriculares en situación de pandemia:

“Yo, ¿qué voy a necesitar de tu espacio para poder continuar con el mío?” (FD14 Director / 2).

“Desde el rol hemos tenido que trabajar con los directores y profundizar esta cuestión del recorte de contenidos, alentar la selección de contenidos y, en esa selección, a lo que viene luego que es pensar en la secuenciación. Lo que tenían planificado al inicio del año los docentes para el desarrollo de tiempos comunes de escolaridad, no; no se está pudiendo. Lo que sí se está pudiendo es... se han reformulado las planificaciones y se han reelaborado propuestas pedagógicas, a partir de un tiempo transcurrido del aislamiento”. (FD9 Supervisor)

“Yo sentía que el tiempo se me escurría entre las manos. Cuando definieron que se iba a acreditar yo dije ‘me falta un mes y medio, cuántas clases son’. Entonces ahí dije bueno, voy al hueso de lo que quiero que sí o sí esté, y preferí prescindir de contenidos a la posibilidad del diálogo reflexivo que podían dar algunas categorías que para mí tenían que estar sí o sí”. (FD25 Docente FE / 2)

“Armamos una bibliografía actualizada, con todo lo que nosotros creíamos pertinente trabajar en esta cuarentena”. (FD5 Docente FG / 4)

“Las orientaciones a los docentes más que nada eran para que sepan ‘para qué dan este texto’”. (FD20 Director / 3)

“Dar Psicología es un desafío. Con lo cual se me presentaba un desafío en la virtualidad, me parecía que era mucho más complejo esto de cómo transmitir y hacer comprensible conceptos tan complejos y tan abstractos como la Psicología, mediado en una pantalla

donde, muchas veces, los estudiantes –la mayoría salvo excepciones–, no prenden las cámaras, cuentan muy poco, participan muy poco con preguntas o con dudas o con aportes acerca de cómo están comprendiendo. Ese fue el mayor desafío que se me planteó. Con lo cual me obligó a revisar mis contenidos, a tratar de seleccionar lo primordial, lo esencial y sin perder. Creo que lo más importante es generar, en primera instancia, el vínculo humano”. (FD16 Docente FG / 3)

Como se ha visto, la necesidad de acordar contenidos y bibliografía fue mediada por el equipo directivo. Las personas entrevistadas expresan que esta tensión de los contenidos difiere según la organización temporal de los espacios curriculares: anuales, cuatrimestrales, etcétera.

“Mis materias son anuales, las tres, son anuales, así que yo tampoco estuve tan preocupada por el tema de los contenidos que no se pudieron haber dado. Pero sí mis colegas de materias cuatrimestrales estuvieron muy preocupados, porque algunos no pudieron comenzar a tiempo. Entonces en un segundo momento la decisión que yo tomé, porque tengo una materia anual, fue no dar clases todas las semanas. Dar clases semana por medio, para dejar lugar a los espacios cuatrimestrales, a los talleres y materias cuatrimestrales”. (FD26 Docente FE / 2)

“Todas las cátedras que yo tengo [...] son anuales, ninguna es cuatrimestral. Entonces también estoy un poco tranquila, por decir así, porque yo sé que voy a reforzar esos contenidos que están faltando”. (FD6 Docente FE / 2)

Un aspecto interesante a destacar en las entrevistas es el trabajo creativo de los ISFD. Ejemplo de esto es en un caso la decisión institucional de *bimestralizar* algunos espacios curriculares durante la pandemia, con el objeto de focalizar el estudio en pocas materias y para facilitarles la cursada a los y las estudiantes; otro es incluir la pandemia como contenido disciplinar y otro, trabajar en forma interdisciplinaria diversos espacios curriculares.

“El instituto nos propuso esto, y eso nos facilitó, bimestralizar los espacios. ¿Qué quiere decir esto? Que en lugar de un cuatrimestre, dividir los espacios específicos o algunos espacios en bimestres muy condensados y muy firmes. Entonces Ciencias Sociales y su Didáctica I, pasó al segundo cuatrimestre [...] La propuesta de bimestralizar surge más que nada de una reunión en Consejo directivo, en la posibilidad de que no se cursaran tantos espacios simultáneos como se había propuesto desde provincia. Nosotros tenemos carreras que, en primer año principalmente, son espacios donde hay muchas unidades curriculares simultáneas, primer año tiene mucha densidad, tiene muchas materias anuales y son hasta ocho espacios anuales, más los espacios de práctica. Esto, sumado a que era un entorno virtual que no conocían [...] nos costó un poquito más organizarnos con ellos y pensamos que la idea de bimestralizar los espacios ayudaba mucho a organizar y no tener tantos espacios simultáneos. Por otro lado, la idea fue pensar la pandemia en perspectiva social y vamos a transformarla en un contenido a ser aprendido y a ser enseñado [...] desde el área de Ciencias Sociales no podemos soslayar el trabajo con las pandemias, con el contexto. En función de eso reprogramamos el programa, valga la redundancia, en dos grandes ejes que tenían que ver con el análisis de las pandemias en la historia y con la mirada siempre de la actualidad. Cómo afectaba la pandemia a las organizaciones comunitarias y sociales”. (FD24 Docente FE / 2)

“Tenemos un proyecto de articulación de cátedras, entre Didáctica de Inicial, Didáctica General, Sujetos de la Educación y Práctica Profesional. Cuatro cátedras articuladas para poder trabajar interdisciplinariamente [...] También, para facilitarles a los alumnos, porque al principio también veíamos que estaban desbordados, que no podían cumplir lo solicitado [...] Entonces, al trabajar interdisciplinariamente, al articular el material y centralizarnos en un mismo material de estudio, y en un mismo trabajo de devolución, creo que esto está teniendo buenos resultados”. (FD12 Docente CP / 3)

Es interesante rescatar, también, la reflexión de los equipos directivos y de supervisión en relación con la tensión que se generó entre selección de contenidos, calidad y el rol docente en la transposición didáctica:

“Algunos estudiantes del Nivel Superior comentaron la cantidad de actividades que, por momentos, han recibido. Entonces, en función de esta cantidad, mi pregunta es: ¿qué aprenden? ¿Aprenden los estudiantes en este contexto de cantidad? ¿O la cantidad solo sirve para cumplimentar determinado número de actividades? ¿Cómo se da el aprendizaje y qué se aprende? A partir de ahí, algunas instituciones comenzaron a trabajar con propuestas integradas, de modo de reducir la cantidad de actividades”. (FD9 Supervisor)

“Hay una mirada en la cual la variable contenido para mí está muy valorada en términos de enseñanza. Pareciera que el resto de las variables que entran a jugar en la enseñanza no tienen la misma valoración [...] Esto que dicen ‘bueno tuve que ir a buscar un texto más fácil’ [...] puede ser un valor positivo porque supuestamente posibilitaría mejores aprendizajes. Desde la perspectiva del profesor, pareciera ser una variable negativa, desvalorizada a la hora de su propuesta de enseñanza. Sobre todo, porque en esta adaptación muchos entienden que la adaptación vulnera la calidad del contenido de la enseñanza”. (FD10 Director / 2)

“Las orientaciones a los docentes más que nada eran para que sepan ‘para qué dan este texto’. En eso hace mucho hincapié la secretaria académica, que un texto no es dar por dar, para que llenen el espacio de la plataforma o donde fuere, sino que ese texto tenga un sentido y que se dé cuenta del ‘para qué’, ‘en relación a qué viene’, ‘en relación a qué va’, que se lo que contextualice y que no sea un texto suelto, que se pueda mantener un hilo conductor. Ese tipo de orientaciones, si el texto tiene algunas cuestiones que son complejas, que el docente haga alguna introducción o un pantallazo anterior a su lectura para que los estudiantes se ubiquen y puedan enfrentarlo con algún tipo de herramienta previa”. (FD20 Director / 3)

La evaluación en la virtualidad

Al momento de realizarse las entrevistas, comenzaban a definirse a nivel nacional y jurisdiccional las decisiones respecto de cómo iba a ser la evaluación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Algunas entrevistas dan cuenta de estas decisiones y otras, que se estaba a la espera de las mismas.

“Lo que estábamos pensando era muy parecido a las prescripciones, quizás lo más evidente era el tema de la evaluación, pensar que la enseñanza en este momento tenía que ver con el acompañamiento y la contención del estudiante es innegable y de pronto que viniera un documento que lo exprese de esa manera y que reivindique la evaluación formativa fue muy importante”. (FD10 Director / 2)

“Hasta que no salieron las resoluciones de la Dirección fue un debate complejo porque nos guiábamos por lo que decía el ministro, nos guiábamos por las discusiones internas, y hubo una discusión en el profesorado de ‘con nota, sin nota, qué nota, concepto, no concepto, trabajo obligatorio, regularidad, no regularidad’. Todo eso, recién ahora con las últimas resoluciones, empieza a quedar más claro, no desde nosotros sino desde el sistema educativo”. (FD17 Docente CP / 3)

En diferentes preguntas de las entrevistas se aborda el tema de la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes de los y las estudiantes. En las respuestas se evidencian las concepciones sobre la evaluación, los criterios, las estrategias y los instrumentos que se emplean. A su vez, en las voces de las personas entrevistadas está presente el grado de acuerdo institucional o si las decisiones fueron individuales.

Con respecto a las concepciones sobre la evaluación que se identifican se mencionan: la evaluación formativa, la autoevaluación y la utilización de rúbricas, poniendo especial énfasis en sostener las trayectorias de las y los estudiantes. Esas concepciones fueron objeto de trabajo a nivel institucional, a partir de políticas educativas nacionales y jurisdiccionales plasmadas en los planes de mejora y las jornadas institucionales de los ISFD.

“Nosotros estábamos trabajando con el plan de mejora y veníamos trabajando con algunas cuestiones en las jornadas institucionales y es como que ahora dijimos ‘¿vieron todos los acuerdos que teníamos, vieron todas las cuestiones?’ Entonces ahí es como que todo fluyó a partir de eso, todo lo que habíamos hecho el año pasado fue empezar a subir... ‘¿se acuerdan este documento sobre rúbricas, sobre evaluaciones, se acuerdan este documento que trabajamos sobre planificación?’ Y bueno, fue empezar a juntar todo lo que ya habíamos hecho y que ahora nos iba a resultar sumamente útil [...] Fue trabajar sobre lo que nosotros ya teníamos consolidado como equipo institucional. Entonces todo lo que habíamos hecho antes, todos los documentos que llegamos a producir en esas jornadas y que a veces nos parecían que era letra muerta [...] era empezar a darle vida a todas esas cuestiones que nosotros habíamos acordado en cuestiones de evaluación, y algo que nos ayudó un montón porque la verdad es que lo habíamos trabajado mucho”. (FD21 Docente CP / 2)

“Nosotros venimos trabajando ya en distintas jornadas, la evaluación formativa [...] Con el anuncio oficial que hemos tenido con respecto a la evaluación cualitativa, personalmente nosotros ya habíamos hecho acuerdos en el Instituto de que no íbamos a tener evaluación cuantitativa, sino cualitativa. Íbamos a ir trabajando sobre lo que los chicos nos iban a ir enviando. Sobre esas actividades de desempeño [...] Ha causado al principio un poco de confusión en los chicos porque al decir ‘no va a haber evaluación’, todo el mundo piensa que no va a haber nota, no va a haber acreditación. Entonces ha sido trabajar con ellos, por ejemplo, en mi clase de práctica y didáctica, estoy trabajando la evaluación formativa porque

me parece oportuno que ellos reflexionen y conozcan de qué manera se los está evaluando. Explicar, justamente, qué es la evaluación formativa y trabajar en todas sus actividades de desempeño, ya que esa, justamente, va a ser la modalidad que vamos a mantener [...] Obviamente la evaluación formativa tiene que ver con un cambio de paradigma de enseñanza, porque obviamente tenemos que acreditar los saberes, entonces tenemos que poner notas para que se puedan pasar. El sistema nos pide números”. (FD1 Docente FE / 3)

“Hay una evaluación importante que hay que hacer a los estudiantes y que no pasa tanto por el número. Igual yo creo que cualquier profesor al interior de su espacio ya sabe qué están haciendo los estudiantes, sabe quiénes están pudiendo, quiénes no; (pero sí) una evaluación formativa es el proceso que hago, después de cada trabajo”. (FD3 Docente FE / 3)

“Yo trabajo todos los años con portfolio así que, por eso te digo, no tengo ese problema. En mi último examen tienen que presentar todos los trabajos del año de manera virtual. Ya antes de esto ya lo hacía [...] La mayoría de sus exámenes siempre fueron domiciliarios en donde los alumnos se tienen que grabar. En la presencialidad van a poder corregir cuestiones que no se pueden evaluar con un video”. (FD23 Docente CP / 1)

“Lo que yo he realizado en mi cátedra es poner el acento en la posibilidad de una autoevaluación por parte de ellos y de hacer un seguimiento en forma de coevaluación en el grupo de cómo vamos [...] Cada una de las situaciones de encuentro retoma la situación anterior y todo el proceso que venimos haciendo. Desde mi propia cátedra lo que estoy haciendo es tratar de que cada estudiante vaya recuperando un posicionamiento responsable de su propia cursada y pueda tomar decisiones a tiempo, que no lo obstaculicen después”. (FD19 Docente CP / 2)

“Esas evaluaciones las realizo con listas de cotejo o con rúbricas, esos son los instrumentos que utilizo por lo general. Pero en el caso de que fuese necesario otro tipo de formato para parciales u otros tipos de examen, seguramente esté usando las evaluaciones que, por ejemplo, podemos hacer con una devolución automática en Google Drive”. (FD11 Docente FG / 3)

“Se diseñó una rúbrica para llevar un seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en cada espacio curricular. En lo específico a la práctica de evaluación se llevaron a cabo trabajos prácticos evaluativos, con el doble objetivo de, por un lado, generar sensación de compromiso, y por el otro, saber cómo van ellos con todo lo que uno les va enseñando”. (FD4 Docente CP / 3)

Al analizar las entrevistas con relación a la pregunta ¿qué evaluar? o ¿qué priorizar al momento de evaluar?, se observa que algunos de los criterios son referidos a evaluar la presencia en la virtualidad (el acceso a internet y la disponibilidad de recursos para realizar los trabajos por parte del estudiantado), el compromiso y participación en el seguimiento de la cátedra, aprender a manejarse en entornos virtuales, comprensión e integración de los conceptos, entre otros.

“El estudiante que ha logrado estar presente en la virtualidad, presentando la totalidad de trabajo o buena parte de los trabajos, esa persona, cuatrimestralmente hablando ya aprobó

el cuatrimestre [...] (También está) el estudiante que tuvo alguna conexión esporádica [...] Después, tenés otros dos casos... que ahí hay toda una discusión interna. Un caso es el que solo se conectó pero no produjo nada, que puede ser que no produjo nada por la pandemia o puede ser que no produjo nada porque no quiso producir nada [...] Y un cuarto tipo de estudiante [...] que por algún motivo se matricula en el segundo cuatrimestre, y que no hizo nada pero ni siquiera se inscribió en el primero. Y ahí habría que discutir si a ese alumno lo regularizás o le decís 'podés cursar el segundo, pero rendís la materia como libre' por así decirlo". (FD17 Docente CP / 3)

"Tienen que presentar el trabajo, tengo en cuenta el tema de la participación, que ellos participen, no importa el tiempo, en realidad yo espero a que lo hagan cuando ellos puedan [...] Entonces vos te vas dando cuenta de que el que estuvo presente en un horario, a lo mejor no te presentó el trabajo, pero el que no estuvo presente lo presentó inmediatamente. Entonces hay que tener en cuenta esto del compromiso, la responsabilidad". (FD4 Docente CP / 3)

"Una evaluación donde yo sé que el alumno está, se esfuerza, el alumno responde, pregunta. Creo que va a ser una evaluación muy gradual, y valorar el esfuerzo que hace. Más allá de que cuando uno vuelva a la presencialidad sí debe reforzar los contenidos, pero bueno, no sé si me sirve tanto la cuantificación ahora. Tomo en cuenta otros criterios. No podemos dejar afuera a nadie [...] El compromiso, la dedicación, la responsabilidad, todos nos estamos manejando de esa manera". (FD6 Docente FE / 2)

"La idea de la evaluación es eso, por un lado, sostener el vínculo pedagógico con ellos, que continúen con la cursada, que aprendan a manejarse en los entornos digitales". (FD2 Docente CP / 3)

Un aspecto que surge con relevancia en las entrevistas es el tema de la acreditación y promoción de los diferentes campos de la formación y, en especial, en el campo de la práctica en el contexto de ASPO. Se observa la expectativa de la vuelta a la presencialidad en el segundo cuatrimestre, momento en el que se resolverían las cuestiones pendientes sobre la acreditación y promoción de los y las estudiantes.

En una entrevista, por ejemplo, se describe cómo se adecuó el Régimen Académico Institucional (RAI) en reuniones del Consejo Institucional para poder cursar en la virtualidad y promocionar o rendir bajo este formato.

"Al rever el RAI (sobre la evaluación se decidió que) todo el mundo es regular hasta que presencialmente rinda un parcial, un coloquio [...] El otro acuerdo que se logró es con respecto al área de prácticas [...] es una preocupación muy importante para los estudiantes. ¿Qué va a pasar con las prácticas presenciales? Lo que no se puede hacer este año, queda abierta la práctica al primer cuatrimestre del año que viene. Hay un porcentaje que se puede hacer virtual y lo que no se pueda hacer presencial este año queda para el año que viene. Por ejemplo, las estudiantes de 4° año del profesorado de primaria están participando con maestras de primaria en la virtualidad de cada grado, están haciendo el acompañamiento a las docentes. Eso se les computa como un tiempo virtual para su residencia, pero solamente

lo pudieron lograr en 4° año [...] El Reglamento Académico Institucional se aprobó con el consentimiento de todos los claustros”. (FD26 Docente FE / 2)

“Mi preocupación central en la evaluación es el espacio de la práctica, sobre todo el espacio de la práctica de 4º, porque los otros espacios de la práctica el año que viene lo pueden resolver [...] En 4º, tengo que tomar una decisión [...] Lo que el Consejo Académico Institucional (CAI) está ahora discutiendo, las carreras, que específicamente son los criterios de aprobación de todo este cuatrimestre, por presencia, cómo se va a hacer después el recupero y el acompañamiento de los estudiantes que no pudieron estar presentes por motivos tecnológicos o de enfermedad o lo que sea, cómo lo vamos a recuperar en la segunda parte”. (FD17 Docente CP / 3)

“¿Qué va a pasar con nosotros que estamos en cuarto?, ‘¿vamos a poder transitar la residencia?’, ‘esto es un taller...’. Permanentemente ellos decían ‘profe, sabemos que ustedes no tienen todas las respuestas, pero nos preocupa esto y esto’, ‘nos preocupa que no nos podamos recibir en este contexto’, ‘nos preocupa que esto es parte nuestro proyecto de vida’”. (FD8 Docente CP / 2)

“Teniendo en cuenta la Disposición jurisdiccional [...] se suspende la promocionalidad, ese es otro de los aspectos que teníamos que tener en cuenta hasta que termine el aislamiento. No se precisa en este caso la acreditación, no hay una nota numérica, solamente en proceso de revisión o el aprobado. En este primer cuatrimestre todo en forma virtual y en el segundo cuatrimestre virtual y presencial, flexibles, iremos viendo cómo se va a ir dando”. (FD18 Docente CP / 3)

“Respetar que en una materia anual tenemos dos parciales obligatorios y más o menos dos o tres trabajos prácticos. Entonces dije, bueno no les voy a pedir una actividad cortita cada semana, sino que voy a respetar, entonces un trabajo práctico tomé en todas las materias, ya hicieron una entrega. Decidimos que no íbamos a poner nota numérica, hacemos una devolución, ponemos una calificación conceptual y después viene el tema de la evaluación. En este período de virtualidad nadie desaprueba y tampoco nadie promociona, porque la evaluación final va a ser presencial. Cuando nos veamos presencialmente, vamos a tener una semanita para dar una cierta apoyatura y ahí se van a tomar lo que el profesor decida, coloquios o parciales presenciales como se hace normalmente”. (FD26 Docente FE / 2)

“Para acreditar el espacio, hubo docentes que lo pusieron en el aula. Por ejemplo, en mi caso yo puse que participen el 80% de clases virtuales y que también participen con el 80% en presentación de trabajos. O sea que para acreditar van a tener que tener en cuenta eso, la participación en el foro y todo lo demás”. (FD7 Docente FE / 2)

“Uno de los grandes problemas en esto de la virtualidad es la acreditación de personas que no han estado frente al aula. Entonces lo que nosotros planteamos desde la Práctica 3 es poder extenderla a principio del año que viene sin que eso interfiera con la Práctica 4. O sea, no terminar de dar la acreditación hasta que ellos no estén realmente frente a alumnos”. (FD23 Docente CP / 1)

La particularidad del campo de las prácticas profesionales y la articulación con las escuelas asociadas

En las diferentes entrevistas realizadas, tanto a docentes de los diferentes campos de la formación como a los cargos de gestión (directivos y supervisión) las prácticas profesionales para las y los estudiantes en formación y la articulación con las escuelas asociadas son temáticas presentes y objeto de preocupación para los diferentes entrevistados.

La centralidad de la práctica docente a lo largo de todo el trayecto formativo, concepción que forma parte de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial,¹⁹ está presente en las voces que representan los distintos campos de formación.

“Por ejemplo, con el campo de la práctica, hablamos mucho de qué estrategias vamos a usar, compartimos criterios con los que siempre estamos trabajando, con los mismos espacios, así que sí, tenemos articulación”. (FD1 Docente FE / 3)

“En mi caso, que tengo Didáctica de Biología, siempre tengo que articular con Didáctica de las Ciencias Naturales de 2º, y con las prácticas de 2º y de 3º. Y ahí cuando hablamos con la profe vemos qué contenidos de 2º pueden servir o podemos utilizar en 3º”. (FD7 Docente FE / 2)

“El caso de las dos Didácticas que doy, nos pusimos de acuerdo en apoyar directamente la práctica, es decir, lo que necesitan las chicas de 2º año es: insumos para practicar en Jardín de Infantes, las de 3º año para practicar en Jardín Maternal [...] Los otros colegas dan las Didácticas de Sociales, de Naturales, de Matemáticas, cómo se enseña y en eso nos centramos todos a partir de la planificación y en ayudarlas a cómo se puede fundamentar una planificación, qué actividades. Ahí en 2º y 3º año elegimos el eje de la planificación o de la práctica y alrededor de eso están funcionando todos nuestros contenidos”. (FD26 Docente FE / 2)

Específicamente, el campo de la práctica profesional “apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas” (Res. CFE N° 24/7, punto 52) Este es un proceso que se inicia desde el primer año de la carrera hasta el último y se plantea como un trayecto formativo gradual de fuerte articulación con las escuelas cofomadoras. Desde esta perspectiva, el campo de la práctica se presenta para algunos formadores entrevistados como un quiebre: no se pueden pensar las prácticas docentes sin las escuelas asociadas. En cambio, para otros entrevistados, las prácticas que constituyen un espacio de trabajo con el otro no están condicionadas por la asistencia de las y los estudiantes a las escuelas cofomadoras.

“No se pueden pensar las prácticas sin el trabajo colectivo, es una característica que tienen las propias prácticas. No podría pensarlo si no es con el otro. Creo que esta situación en este

¹⁹ “el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimiento de los otros campos al análisis reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales” (Res.CFE N° 24/07 punto 54).

contexto en el que estamos si bien genera incertidumbre, crisis, malestar también ha generado situaciones de encuentros con otros que potencian la posibilidad de trabajo colectivo [...] Un desafío grande para las prácticas es sostener al estudiantado de que las prácticas no implican estar solamente en la escuela. Es decir, revisar esta representación que tiene el estudiante de que la práctica es ir a la escuela, revisar eso que por ahí el profesor de práctica lo tiene claro conceptualmente desde un posicionamiento epistemológico que entiende las prácticas desde la complejidad de trabajar con el conocimiento”. (FD19 Docente CP / 2)

Esta variación en las opiniones puede deberse a que los diseños curriculares contemplan una mayor carga horaria, una mayor articulación de propuestas pedagógicas y una diferente presencia del estudiantado en las escuelas asociadas o coformadoras a medida que se avanza en la carrera.

Por otra parte, en las entrevistas se observa que la existencia de acuerdos y condiciones institucionales generadas a nivel jurisdiccional y/o institucional previas a la pandemia facilita el trabajo al interior del instituto y con las escuelas asociadas. Algunos de estos acuerdos y condiciones institucionales, como ya se mencionó en otro apartado, son fruto del trabajo surgido a partir de la implementación de normativas nacionales acordadas en el Consejo Federal (Res. CFE N° 30/07, Res. CFE N° 24/07, Res. CFE N° 188/12), y normativas y acuerdos jurisdiccionales de las Direcciones de Educación Superior.

“En el vínculo con las escuelas asociadas tenemos el acompañamiento permanente de un equipo de profesionales que están trabajando exclusivamente con el campo de la formación docente. Hay diez profesionales que conforman este equipo de la práctica docente a nivel de la Dirección General, que es un equipo que a nosotros nos oxigena porque están trabajando pura y exclusivamente y pensando el campo de la práctica, de la vinculación con las instituciones o con las escuelas asociadas, y en este tiempo nos están ayudando a cómo realizar ese vínculo y, en el marco de lo posible, cómo poder desarrollar las prácticas y residencias para los estudiantes de la formación docente. O sea, hay un espectro de instituciones y equipos técnicos que nos acompañan y están a disposición de todas las instituciones. [...] En épocas que no son de pandemia, este equipo nos acompaña y hacemos reuniones convencionales, donde trabajamos en la misma reunión, con el Instituto formador, el equipo de la práctica y además con las escuelas asociadas, los docentes orientadores. Es un trabajo sumamente rico, sumamente potente, al cual entiendo que el Ministerio está poniendo, desde hace ya unos años, mucha fuerza, porque sabemos que estamos penetrando en un campo muy particular y que necesitamos seguir trabajando”. (FD9 Supervisor)

En este sentido, es importante destacar el vínculo entre las escuelas asociadas/coformadoras y los Institutos de Formación Docente, concebido de manera articulada y horizontal entre ambas partes.²⁰

²⁰ Una de las problemáticas señaladas en la Res CFE N°24/07 es la “baja integración entre los institutos y las escuelas sedes de las prácticas” (punto 56) y la necesidad de que “existan acuerdos y proyectos compartidos entre el instituto de formación y las escuelas” (punto 57).

Este tipo de vínculo se puede observar en la entrevista de un profesor del campo de la formación general que describe cómo se organiza el campo de la práctica a nivel departamental en su jurisdicción. Él señala que, desde el año 2014, se conformó un equipo de práctica integrado por docentes de los tres campos: la formación específica, la formación general y el campo de la práctica. En el 2020, el equipo de prácticas elaboró un proyecto para los y las estudiantes que cursaban la residencia a partir de este desafío: “pensar la enseñanza en la virtualidad junto al maestro de la escuela coformadora”.

También señala cómo desde la institución formadora se revaloriza la figura y el rol de las escuelas asociadas, promoviendo mayor involucramiento en las estrategias de enseñanza para la formación del practicante, definiendo criterios y, sobre todo, consensuando los documentos del campo de la práctica docente del Instituto Formador. El énfasis de la relación está puesto en “esta cuestión de la horizontalidad del trabajo con otros y no, desde la verticalidad, ya que muchas veces el error que cometen muchos institutos es de entablar una relación desde la verticalidad, donde el Instituto es el que sabe y la escuela es la que no sabe” (FD21 Docente CP / 2).

“A fin de año y a principio de año y a mediados de año, y cada tanto, vamos a las escuelas [...] nos sentamos, hablamos con los directores, escuchamos todas las cosas que nos tienen que decir y después de escucharlos [...] les pedimos que nos digan cuáles son sus propuestas. Nosotros logramos con las escuelas asociadas –estoy hablando de todo el departamento, no de la localidad sino el departamento– consensuar formatos de planificación, que es una de las primeras tensiones entre el instituto formador y las escuelas asociadas [...] y lo venimos trabajando ya así desde 2014, con un formato unificado, con una charla permanente con todos los directores, con instancias de formación con los docentes, de ir nosotros a acompañar a los docentes, de ir nosotros a los ateneos con los docentes, a escucharlos y a que ellos nos escuchen, o sea, intercambiar y construir juntos. Cada vez que nosotros proponemos algún dispositivo, o de evaluación o de acompañamiento, lo primero que hacemos es enviárselo a los directores y a los maestros y decir si lo pueden mirar y si están de acuerdo, si hace falta modificar algo en ese dispositivo, si les parece claro, si hay algún criterio más que deberíamos considerar y que no estamos viendo. O sea, casi todos nuestros documentos de la práctica están consensuados con las escuelas asociadas”. (FD21 Docente CP / 2)

En esta investigación se observan diferentes grados de avance en la articulación entre los institutos formadores y las escuelas asociadas en tiempos de pandemia. Hay un consenso generalizado en la necesidad de una normativa u orientaciones que organicen el ingreso en virtual o presencial a las escuelas de los niveles obligatorios, respetando los tiempos y las realidades de las escuelas asociadas; tal como lo enuncia uno de los directores “estamos supeditados a los tiempos de las escuelas asociadas” (FD20 Director / 3). Otras voces expresan ideas similares:

“Creo que no tenemos que dejar nunca de lado la idea de que hay una escuela asociada y esa escuela tiene una dinámica que le es propia, o sea, tienen improntas particulares y va a depender de la escuela también, de la institución. Es muy difícil, todas las instituciones acá son distintas. Entonces yo creo que acá por ahí a veces somos medio egoístas desde la formación docente, decir ‘no, tenemos que meter este pibe en el aula’ y no estamos

teniendo en cuenta ni a la maestra, ni al estudiante, ni este contexto, estamos medio ahí cerrados [...] En algunos lugares entonces tenemos más avanzadas las negociaciones con las escuelas, particularmente con las maestras coformadoras, pero hay como una traba del nivel de la supervisión. Por eso la normativa ayudaría mucho. Porque permitiría aceptar estos puntos [...] Mientras tanto estamos trabados”. (FD24 Docente FE / 2)

“En formación docente trabajamos con las escuelas asociadas, que son instituciones que nos acompañan en la formación docente, que en este contexto estamos haciendo un trabajo muy particular porque nuestras escuelas asociadas también están atravesando exactamente por las mismas situaciones, y tal vez con situaciones muchas más agudas en términos sociales, porque hay instituciones que desarrollan su actividad en contextos de una vulnerabilidad muy importante”. (FD9 Supervisor)

“La articulación con las escuelas asociadas en realidad no tenemos algo en concreto, pero sí lo tenemos de palabra [...] Inclusive se explicó y se dio a conocer cuál era la propuesta que teníamos ahora en este momento de pandemia, pero no la podemos llevar a cabo porque no tenemos un instrumento legal donde nos avale que nuestras alumnas pueden hacer las prácticas en esas escuelas”. (FD16 Docente FG / 3)

Las entrevistas muestran la existencia de una heterogeneidad en la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas: institutos que se centran en sostener el vínculo institucional; institutos que iniciaron el primer contacto, por ejemplo, de manera telefónica; institutos que diseñan y planifican propuestas de enseñanza para un futuro ingreso virtual o presencial; institutos que no tuvieron contacto o consideraron que no era momento de tenerlo en el contexto del 2020. En cambio, otros institutos optaron por articular la práctica con otras instituciones de la educación no formal u organismos del Estado.

“Lo que sí hemos tratado de mantener es el contacto con las escuelas asociadas que teníamos desde el profesor de práctica y sí, algunas acciones que tiene la biblioteca y algunas cátedras que han sido invitados para un espacio de tipo virtual”. (FD10 Director / 2)

“El desafío mayor en el campo de la práctica docente es sostener el vínculo con las escuelas coformadoras del año 2019 con las cuales se llevan a cabo propuestas de formación continua”. (FD19 Docente CP / 2)

“Las coordinadoras están gestionando el primer acercamiento a las instituciones de la comunidad para solicitar los permisos y protocolos para que nuestros estudiantes puedan empezar acercarse, los de primer año a hacer intercambio, pero este año todavía no”. (FD8 Docente CP / 2)

“Estamos con una comunicación telefónica con los docentes y directivos de las escuelas coformadoras, pero armando un plan de trabajo. Pero este plan de trabajo es tentativo porque siempre se nos van corriendo los tiempos, porque todavía no tenemos nada asegurado, cómo va a ser el regreso, si va a ser escalonado, cómo van a ser los grupos. Entonces estamos viendo... y todavía no tenemos nada preciso”. (FD18 Docente CP / 3)

“Estamos haciendo acuerdos pedagógicos sobre la manera en que nos vamos a insertar, porque en particular en el nivel inicial los docentes se están relacionando con la familia, con los padres, en muy pocos casos se están vinculando con sus alumnos. Entonces nuestras alumnas se tendrían que vincular con el docente. Ese es el desafío en esta primera instancia, una vinculación directa con las docentes coformadoras”. (FD12 Docente CP / 3)

“Nosotros la propuesta que presentamos es, hace rato te comenté, de trabajar con los recursos tecnológicos, eso estaba destinado para las escuelas asociadas y otro es hacer el acompañamiento desde la virtualidad a las docentes coformadoras que estaban totalmente de acuerdo porque saben que eso realmente les va a ayudar. Inclusive habíamos pensado que al volver a la presencialidad nuestras alumnas también podían trabajar desde la virtualidad haciendo ese apoyo al niño, dando clases de tutorías”. (FD16 Docente FG / 3)

“Entonces presentamos un proyecto para que nuestros residentes concretamente, los de 4º año, hagan sus prácticas acompañando al docente a diseñar actividades dentro de los entornos virtuales de aprendizaje. O sea, van a hacer la práctica con el maestro de escuela, así como las escuelas están trabajando con entornos virtuales nuestros practicantes también: se les va a asignar una escuela, un maestro, un grado y van a empezar a hacer sus prácticas desde esos lugares. Nosotros compartimos muchas experiencias con las escuelas asociadas, tenemos un muy buen vínculo”. (FD21 Docente CP / 2)

“Con una de las prácticas logramos, con Educación Física, con la Práctica 4 logramos establecer un acuerdo con la coordinación provincial de Educación Física. Entonces los chicos en este momento, están trabajando con actividades para la Coordinación de Educación Física provincial que trabaja en los distintos departamentos. Son propuestas muchas veces dentro de lo no formal, porque además de escuelas trabajan con centros vecinales y barrios, etcétera, pero dada esta situación, todas las actividades son válidas, ¿no? Entonces tenemos ese acuerdo con la coordinación provincial”. (FD14 Director / 2)

“El único avance que tenemos es con el programa que tiene el Ministerio, con la plataforma aprender en casa que sería un espacio alternativo más, para que los estudiantes puedan practicar. Pero estamos próximos a empezar a trabajar de manera articulada con las direcciones de nivel y, a través de ellas, con las supervisiones y con los directivos de todos los niveles obligatorios y modalidades para el ingreso a las prácticas en el segundo cuatrimestre”. (FD8 Docente CP / 2)

“Ninguna articulación con las escuelas asociadas. Nada”. (FD6 Docente FE / 2)

“No, todavía no hemos tenido (ninguna comunicación con las escuelas asociadas). Estamos en una etapa investigativa. Nosotros generalmente en el campo de las prácticas tenemos la primera etapa del año, que hacemos observaciones, trabajamos con el diseño de propuestas de trabajo, de actividades, y en la segunda etapa del año es el momento de las visitas a las escuelas asociadas, donde se solicitan los permisos para que los chicos puedan hacer sus micro-experiencias, por ejemplo”. (FD1 Docente FE / 3)

¿Qué se pudo realizar dentro del campo de la práctica docente²¹ en el contexto del ASPO? Una visión general de los entrevistados (directivos, supervisores y profesores) es que en 1ro. y 2do. año, se pudo adecuar la planificación y llevar adelante en la virtualidad, pero en 3ro. y 4to. año de estudio, donde la práctica profesional en las escuelas asociadas es un requisito, sigue siendo un tema que es necesario resolver:

“Con los docentes de Práctica, con la docente de Práctica 3 y con la de Residencia. Cómo haremos nosotras nuestras prácticas docentes, más allá del material teórico que nosotros sí enviamos, tienen los alumnos, que ellos responden en tiempo y forma, pero ellos necesitan hacer intervenciones escolares, necesitan ir a las escuelas. Pero sí, en las escuelas están diciendo que no podemos hacer un ingreso gradual, va a ser un ingreso escalonado, entonces veremos la manera, si esto lo vamos a reforzar gradualmente o procesualmente para el año que viene”. (FD6 Docente FE / 2)

Esta preocupación constituye un problema institucional de los ISFD; tal como dice Bernardo Blejmar, (2009) emergen en “clave de brecha” que se interpone entre nuestros deseos, nuestros propósitos, y la realidad que percibimos. Al respecto, una profesora del campo de la formación específica señala: “La gran pregunta es dónde hacen la residencia y cuándo hacen la residencia. Hay muchas preguntas, pero nadie responde” (FD3 Docente FE / 3).

En el marco de las orientaciones referidas al trabajo de las prácticas, uno de los directores entrevistados, por ejemplo, señala que se acordó trabajar, como expresa Sanjurjo (2009), en distintos registros escritos a partir de la reflexión sobre múltiples dimensiones: personal, áulica, contenidos, aspectos técnicos de la profesión, institucional, social; creando y recreando el sentido del trabajo y de la escuela. En 1er. año se puso el eje en la reflexión sobre la biografía escolar de los y las estudiantes; en 2do. año, el registro y recolección de datos de las escuelas de los niveles para los que forma; en 3er. año, la concepción de aula, las diferencias y semejanzas del aula presencial y el aula virtual, y, en 4to. año, uniendo a los y las estudiantes del último año de las carreras que oferta el instituto para realizar una reflexión sobre la residencia en la virtualidad.

Uno de los objetivos del campo de la práctica es que el estudiantado pueda integrar conocimiento, análisis y reflexión sobre diferentes situaciones y problemáticas áulicas dadas en distintos contextos escolares. En la situación del ASPO se puede observar, por ejemplo, que profesoras y profesores recuperan experiencias y trabajos de años anteriores para transformarlos en estudios de casos. En función de ese objetivo, las entrevistas muestran que se diseñaron un conjunto de estrategias que facilitan el logro de ese objetivo.

“Comencé a mirar lo que teníamos documentado de años anteriores: fotografías, registros de situaciones educativas, reconstrucciones de las experiencias. El trabajo lo podía ir

²¹ “Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudios de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral” (Res. CFE N° 24/07 punto 53).

haciendo a través del análisis de toda esa documentación que teníamos dentro de la cátedra”. (FD19 Docente CP / 2)

“Mi propuesta fue primeramente recuperar todos aquellos contenidos de los años anteriores, esas fueron las primeras. Y luego seguir complejizando todas las actividades, pero todo que tenga que ver con la propuesta que tenemos nosotros en la práctica docente, en el programa”. (FD16 Docente FG / 3)

Con el mismo propósito, incluyeron estrategias y actividades que algunos docentes de los niveles obligatorios llevan a cabo en formato virtual:

“Los estudiantes de prácticas traen tareas de distintas instituciones para observar el trabajo y que ellos vayan, de alguna manera, tomando contacto con esa realidad del nivel secundario, cómo se está trabajando [...] están registrando las tareas [...] están analizando todo este trabajo para que ellos también lo puedan construir si se sigue trabajando de esta manera (virtual). Para que ellos puedan llevar buenas propuestas también. Sean virtuales o sean presenciales”. (FD1 Docente FE / 3)

Otros docentes incorporaron la lectura de investigaciones académicas para facilitar la construcción del aprendizaje a partir de la reflexión y el intercambio con el grupo:

“Estuvimos leyendo un par de informes de investigación, uno que tiene que ver, por ejemplo, con la ruralidad, y otro que tiene que ver con el trabajo de investigación en contextos de desigualdad y de vulnerabilidad social”. (FD2 Docente CP / 3)

Un instrumento clave para la reflexión de la práctica docente es la observación. Educar la mirada para reflexionar sobre la práctica educativa es un objetivo central que permite a las y los estudiantes orientar su acción futura. En este sentido, es interesante transcribir una propuesta de enseñanza acerca de cómo los profesores abordan esta temática.

“La actividad consiste en mostrarles a los estudiantes la presentación a todos de un objeto, en este caso el plano de una casa. Observamos el mismo objeto entre todos, pero mientras observamos el objeto una de las profes fue enviándoles a los contactos telefónicos individuales una consigna diferente a cada grupo, en pareja lo hicimos. Entonces, por ejemplo, dos tenían que observar la casa como si fueran ladrones, otros dos para comprarla y ver ventajas y desventajas, otros dos eran arquitectos que tendrían que pensar cosas que harían para racionalizarla, otros dos, bueno no me acuerdo, eran como seis o siete cosas diferentes. Entonces lo que hicimos fue decirles: ustedes lean la consigna y nadie va a decir nada, vamos a observar y tomar nota de lo que observan en función de la consigna dada. Después cada uno va a ir contando, y fue genial porque ahí pudimos reflexionar sobre lo que implica la observación, la distinción entre ver, mirar y observar, que uno tiene que observar con un propósito definido y desde un rol y ahí pudieron entender claramente”. (FD8 Docente CP / 2)

El recurso central y clave que ha facilitado la interacción y dinamizado las clases en este contexto de pandemia fue el video. Este es utilizado con varios fines: para el análisis de situaciones

educativas filmadas, para elaborar recursos, materiales virtuales para las escuelas cofomadoras y para dar clases virtuales, entre otros.

“En el análisis de una situación educativa que estaba circulando desde la Universidad [...] en el marco de la Didáctica actual de la Matemática, hay una clase ahí y poder entrar a la clase como si trabajáramos la observación... como si fuéramos a una escuela”. (FD19 Docente CP / 2)

“Lo que estamos haciendo es otra cosa distinta [...] preparamos materiales virtuales, que los vea la seño y la seño se los pase a los chicos, y que después la seño nos pase para corregir la actividad que hicieron los chicos, incluso eso es algo absolutamente diferente de lo que estaba planificado [...] Estamos intentándolo, se va haciendo, se mandan tareas, se filman, las chicas están poniendo mucha buena voluntad, hay pequeños videitos y actividades muy buenas, pero hay que ver si todo eso enseña”. (FD17 Docente CP / 3)

“Se organizaron dos proyectos en función de los estudiantes. Agrupamientos 1: estudiantes que comienzan las prácticas y estudiantes que están condicionales. Agrupamiento 2: los estudiantes que les faltaba muy poco para terminar, que adeudaban muy poca carga horaria para concluir el espacio de práctica. Respecto al proyecto 1, se llamó tutorías solidarias en entornos virtuales. El proyecto lleva un desarrollo de dos meses, y consiste centralmente en dar clases virtuales a alumnos de los niveles obligatorios sobre temas que venías trabajando en la escuela”. (FD4 Docente CP / 3)

“(Pensamos que los estudiantes del último año) hagan sus prácticas acompañando al docente a diseñar actividades dentro de los entornos virtuales de aprendizaje. O sea, van a hacer la práctica con el maestro de escuela. Así como las escuelas están trabajando con entornos virtuales, a nuestros practicantes también se les va a asignar una escuela, un maestro, un grado y van a empezar a hacer sus prácticas desde esos lugares”. (FD21 Docente CP / 2)

“Al docente cofomador le están facilitando, en un primer momento le facilitaron actividades para trabajar desde lo virtual. Y te digo que nos gustó mucho, nos interesaron las propuestas, nos sorprendieron, porque tomaron todo lo que aprendieron en los talleres que ellos tienen de la Práctica 3, es la enseñanza de la Biología a través de las TIC por ejemplo. Los chicos pensaron actividades, las mandaron a los cofomadores. Los cofomadores las pusieron en práctica y les gustaron [...] Con las escuelas asociadas, teníamos unos acuerdos de años anteriores, donde no solo los chicos intervienen en el aula, sino también que la institución les brindaba... clases de apoyo los días sábados, por parte de los chicos de la Práctica 4 [...] Actualmente hay un grupo como para retomar esa modalidad, un grupo de chicos de la Práctica 4”. (FD14 Director / 2)

Otra estrategia formativa que se elabora desde el campo de la práctica para ser implementada a nivel institucional es un debate o discusión entre docentes y estudiantes sobre la enseñanza en el contexto de ASPO.

“Generar espacios de intercambio al interior de la institución formadora: [...] una ronda de intercambio entre los profesorados, el profesorado de especial con el profesorado de primaria... y el profesorado de especial que es del instituto con el de la extensión áulica [...] también, sobre los debates pedagógicos actuales y los materiales educativos que están circulando que son las propuestas de nación; las situaciones de enseñanza que se están produciendo, el vínculo pedagógico actual en relación a cada uno con el perfil de la carrera. Toda esta exploración del contexto actual en un análisis de esa lectura de los estudiantes, la podemos producir a través del entorno virtual entre los estudiantes de los profesorados: en este caso, fueron los cuartos años de los profesorados y participamos los docentes que queríamos. Fue muy interesante”. (FD19 Docente CP / 2)

Un aspecto interesante que se observa en las entrevistas es que las instituciones, en general, planifican actividades para el futuro ingreso de las y los estudiantes en el aula de las escuelas coformadoras, por ejemplo, elaborando entrevistas para analizar y reflexionar sobre la historia, la biografía profesional de las y los docentes coformadores, o diseñando experiencias didácticas para la virtualidad.

“También lo que estamos haciendo ahora son entrevistas con los docentes conformadores: lo que antes hacía un estudiante o una pareja pedagógica en una institución educativa con un docente coformador ahora es este docente coformador el que hace presencia a través del entorno virtual con todo el grupo de estudiantes. Las preguntas surgen ahí en ese mismo tiempo, en ese encuentro de trabajo colectivo ya sea con el uso del chat que te permite la plataforma o bien habilitando el micrófono para hacer tu propia pregunta [...] Estamos trabajando articuladamente con los profesores de las Didácticas y el trabajo que estamos realizando en este tiempito. Estamos trabajando con uno de los profesores que tiene corporeidad, lenguajes artísticos. Entonces vamos hacer juegos, estamos planteando un trabajo de juegos en las escuelas para cuando sea posible la presencialidad. Sin embargo, los estudiantes ahora están haciendo todas las exploraciones en forma virtual: entrevistas a los directores y planificar. Lo que estamos haciendo es unirlos con el profesor en su clase, en mi clase. Con los estudiantes de la Práctica 2, y creo que eso es interesante, lo hubiéramos hecho en forma presencial. Pero la idea también se puede sostener en forma virtual, o sea, lo podemos hacer. No es que sea imposible la construcción con él, al contrario, lo hacemos desde nuestros lugares. No soy inocente en este punto y no es que esté desconociendo qué pasa con aquel estudiante que no está presente y no tiene acceso, no es que no me preocupe al contrario”. (FD19 Docente CP / 2)

“Mis compañeras de prácticas y yo ya empezamos a centrarnos más fuertemente en que no iba a haber una práctica presencial rápidamente, y que teníamos que pensar en una práctica virtual, que es el proyecto que presentamos a la Dirección que ya nos habían autorizado para empezar a ejecutarlo [...] Mi función con mis compañeras fue poner mucha energía también en el armado del proyecto para que las chicas vean que, aunque sea de manera virtual, van a empezar su práctica. Porque si no, se desmotivan. Hoy mi preocupación como profesor, es que las chicas preparen materiales para sujetos reales, que preparen clases para sujetos reales. Que piensen en un grado y que en ese grado puedan diseñar actividades de enseñanza virtuales, que es lo que pueden hacer ahora. Que eso se lleve a un aula, y el pibe lo vea y después venga el *feedback* de parte de la seño de ‘pudieron hacer esta tarea, no la pudieron hacer, cómo la hicieron, no la hicieron, qué dificultades hubo’, porque si no, la

práctica no es un 'como sí', la práctica es una acción pedagógica real, no ficticia. Esa, para mí, es la preocupación central". (FD17 Docente CP / 3)

Observatorio de Prácticas y Portal Seguimos Educando

A lo largo de las entrevistas, la presencia de diversos recursos utilizados para las estrategias de enseñanza es recurrente. El Observatorio de Prácticas Educativas del INFoD (OPE) y el portal Seguimos Educando son mencionados en algunas entrevistas como nuevos recursos utilizados para planificar, realizar observaciones, analizar secuencias didácticas y abordar distintas temáticas vinculadas al campo de la práctica. En otras entrevistas se evidencia el desconocimiento de estos nuevos recursos elaborados desde el Ministerio de Educación de la Nación.

"Sí, conozco los recursos digitales del Observatorio de Prácticas Educativas del INFoD. Hemos utilizado bibliografía y audiovisuales. Nos ha servido muchísimo de soporte. No solamente para los contenidos propios de residencia, sino también en estos tallercitos que trabajamos con respecto al aislamiento, a lo vivencial, lo emocional, cómo aprendemos y enseñamos desde casa por ejemplo. Así que sí, los conocemos". (FD18 Docente CP / 3)

"El Portal Seguimos Educando es uno de los recursos que se utilizan como objetos de observación de clases. Por ejemplo tomamos algunos contenidos y son analizados por los estudiantes para las prácticas [...] y articulamos también con otros que tienen un formato absolutamente diferente que son los de la plataforma de la provincia Aprendo en Casa. Todos los docentes del Instituto, los que dan Práctica (los tenemos)". (FD8 Docente CP / 2)

"Estamos por Seguimos Educando del Ministerio. Como nosotros estamos en una etapa donde las alumnas están analizando las propuestas didácticas y estamos analizando todos los elementos de la planificación, entonces también era necesario tomar esas cartillas porque, la verdad, tienen cosas muy interesantes. Por ejemplo, hacer de la casa un laboratorio, cómo trabajar los espacios en las casas, con qué recursos trabajar. Entonces me parece muy interesante tomar esas cartillas para que ellos vayan viendo, contrastando, mirando, comparando cómo ellas trabajan y que les pueda servir para una posible intervención en una posible presencialidad". (FD16 Docente FG / 3)

"No, no conozco los recursos digitales del Observatorio de Prácticas del INFoD". (FD6 Docente FE / 2)

Intervención educativa en situaciones pedagógicas complejas

Este apartado tiene por objeto identificar el tránsito de las y los alumnos por situaciones de violencia doméstica, abuso y privación de sus derechos en el marco del ASPO. En las entrevistas

se señala que la pandemia y el aislamiento profundizaron los problemas preexistentes y sumaron otros, como, por ejemplo, el distanciamiento social, la pérdida de trabajo, el temor al contagio y la incertidumbre sobre la salida a futuro de estas situaciones.

Algunas de las personas entrevistadas señalan la existencia de violencia doméstica entre el estudiantado. En el siguiente caso, la problemática se manifestó previamente a la pandemia, pero la situación de clase en contexto del ASPO la hizo visible para la docente:

“En un caso fue muy fácil darme cuenta, porque me lo expresó muy claramente. Hay varias situaciones, pero hay una que me conmovió mucho más y en el momento dije: ‘y, qué hacemos con esto’. En las primeras semanas cuando nos estábamos conociendo, todavía no habíamos tenido tanto contacto, una estudiante un rato antes de empezar la clase, me manda un mensaje pidiéndome disculpas porque no se iba a poder contactar porque estaba en un juzgado en tribunales haciendo una denuncia a su ex pareja que la violentaba. Por eso ella estaba separada, por violencia de género. La había amenazado durante todo ese día que le iba a quitar el hijo, que la iba a matar y toda una serie de cosas. La verdad que muy fuerte, tremendo. Así que inmediatamente antes de comenzar la clase le dije que se quede tranquila, que no me tenía que pedir disculpas, que le agradecía por avisarme y que me ponía a disposición de ella para ayudarla en lo que ella considerara que yo la podía ayudar. Lo importante era que ella estuviera bien. Le pregunté si estaba acompañada, si tenía asesoramiento, si necesitaba que algún organismo la ayudara, que yo podía ponerla en contacto con algún organismo que la pudiera ayudar, con quiénes podría contar para que la asesoren. Y dijo que sí, porque era algo que venía de hace muchos años. Le dije que se quedara tranquila, que después conversábamos, que tratara de estar bien, de resguardar su vida, la de su hijo. Y después nos seguimos contactando, cada tanto le mando mensajes para saber cómo está. Ella me responde muy afectuosamente”. (FD16 Docente FG / 3)

Sin embargo, en el trabajo de campo realizado en este estudio no aparecen muchas referencias explícitas a situaciones de peligro con respecto a la violencia doméstica; un docente entrevistado señala que hay casos no declarados y que dentro del sistema educativo se conoce que estas situaciones existen.

“Sabemos que es una provincia que, por el encierro habitual, y aún más con la pandemia, no tenemos datos precisos, pero entendemos que se han incrementado (los problemas de violencia doméstica). Hemos pensado en escenarios posibles, en escenarios como los de esa pareja que había definido el divorcio y los agarró la pandemia y tienen que estar obligados a convivir, con niños que son violentados por no decir que son abusados y están obligados a convivir con su abusador o con la persona que los violenta. Creo que las consecuencias, y esto lo hablamos mucho con los equipos de colegas docentes, que la pandemia va a dejar en términos sociales son inimaginables todavía. Y tiene que ver con esto de estar aprendiendo a convivir en familia, en algunos casos muy bien y en otros demasiado mal. Y en algún momento esto socialmente va a hacer eclosión, no sabemos cómo, pero entendemos que la escuela va a ser un ámbito donde esto va a manifestarse. En ese sentido vamos a tener que estar alertas y preparados, porque si creemos que, sin saber aún cuáles serán las consecuencias, estas no van a ser buenas respecto de tanto tiempo de encierro y hacinamiento”. (FD8 Docente CP / 2)

Las intervenciones educativas en situaciones complejas en los Institutos de Formación Docente giran, sobre todo, en torno a la situación económica que el aislamiento agudizó incidiendo fuertemente en la continuidad y la cursada de las y los estudiantes. Numerosas personas entrevistadas utilizan las palabras angustia e incertidumbre como problemas detectados, como ya fue señalado en otros apartados de este informe. En algunos casos las instituciones ayudan con calzado, alimentos, ropa para las familias de los estudiantes y con computadoras, celulares, etcétera. Se relatan situaciones familiares en las cuales un integrante se quedó sin trabajo, o tuvo que salir a trabajar, aunque antes no lo hiciera. Estas realidades son conocidas por los y las docentes y autoridades, y muestran un panorama de la situación vivida durante el ASPO.

“La mayoría son chicos que trabajan, con lo cual en algunas cuestiones se han visto perjudicados porque se han quedado sin su fuente laboral. Entonces también, la mayoría depende de un trabajo informal. En mi cátedra tengo muchas chicas que son amas de casa o empleadas domésticas, y se han visto perjudicadas, por ejemplo en el caso de que su pareja se haya quedado sin recursos, se han visto perjudicadas”. (FD12 Docente CP / 3)

“Se me presentó un solo problema, un día cuando estábamos trabajando, una chica me escribió por privado diciendo que quería hablar conmigo. No estaba participando en ese momento y entonces me comentó que –es una chica que también fue mi alumna en escuela primaria y más o menos uno la conoce– ella quería dejar de estudiar porque le daba vergüenza comentarme esto, pero su padre no tenía trabajo y que en ese momento, estaban pasando las de Caín económicamente. Entonces, más que nada me había llamado para decirme –porque nosotros desde la escuela habíamos entregado unos bolsones que correspondían al desayuno– si había quedado algún bolsón como para que le pudiera dar por lo menos para esa semana hasta que salieran a buscar y que quizás consigan trabajo. Entonces allí hemos generado también nosotros y desde la escuela, a entregarle algo a la chica y también de darle las copias y bueno, el padre ahora creo que ya está trabajando porque no está pidiendo las copias, pero sí está participando”. (FD13 Docente CP/ 2)

“También el instituto ahí se organizó como para recuperar, hubo toda una cadena y una red organizada por el equipo de conducción para recuperar compus en desuso de Conectar Igualdad. Eso también ayudó un montón a seguir adelante. [...] Han ido surgiendo algunos casos de estudiantes que se les rompe ahora, por ejemplo, y tenemos un grupo de referentes TIC que están re al pie del cañón. Entonces hacemos puntos de encuentro en algún lugar, les entregan la computadora, se la llevan a sus casas, la revisan, la acomodan, le instalan programas y las devuelven”. (FD24 Docente FE / 2)

“A nivel general se nos habilitó, por demanda de un equipo directivo, que habilitáramos a entregar netbooks que estaban en las instituciones y que no se habían distribuido antes. Entonces en el interior y en las ciudades chicas del interior, donde la circulación siempre fue medianamente posible, se permitió la distribución de netbooks”. (FD9 Supervisor)

Otro aspecto que condiciona la pérdida de derechos como estudiantes de la formación y las dificultades para seguir estudiando es la necesidad, a nivel familiar, de priorizar y optar por la continuidad educativa de los integrantes del grupo familiar que transitan los niveles básicos u obligatorios.

“Vamos a apoyar a mi hermano que está en quinto año de la secundaria: en el tiempo, en el dinero que necesita para sus gastos y en todo este tiempo lo vamos a apoyar a él porque es más importante que él termine a que yo empiece”. (FD2 Docente CP / 3)

“A través del tiempo, se pudo evidenciar que familias que en abril disponían de datos y de conectividad, hoy ya no disponen. Como también hay familias que priorizan, según la carga que puedan hacer al teléfono en términos de crédito, si tienen dos o tres hijos en edad escolar, o mamá o papá están estudiando en el nivel superior además de tener hijos en los niveles obligatorios, van priorizando las actividades de cuál de los integrantes de la familia pueden enviar cuando tienen crédito. Pero no hay una zona determinada geográficamente, es muy general la situación”. (FD9 Supervisor)

Asimismo, otros factores que influyen en la posibilidad de seguir estudiando son la calidad en la conexión de las comunicaciones y la carencia de dispositivos tecnológicos apropiados. Es decir, las dificultades de conexión y calidad de la misma son cuestiones cruciales en el tránsito del ASPO. Si bien hubo opciones de formación con elaboración de materiales impresos, el ASPO hizo visible la ya profunda brecha digital. En este estudio cualitativo, cada circuito definido se asocia especialmente al tema de la conectividad a Internet. Todas las personas entrevistadas señalan que este es un aspecto crucial para la continuidad durante el ASPO, pero sumamente problemático en la mayoría de estudiantes y docentes, por lo que expresan la necesidad de recuperar políticas de inclusión desactivadas y que este tema no quede en manos de las familias e individuos.

“‘Profe, tenemos un solo teléfono o computadora’ [...] Tengo una chica que está en Valle Grande a la que no le llegan los audios directamente, a veces le llegan, a veces no le llegan y está bastante atrasada, va haciendo igual el trabajo, pero no en el tiempo que se solicita y que ella necesita”. (FD2 Docente CP / 3)

“Sí, en general en las primeras semanas el tema de la conectividad nos afectó a todos y a ellos más. En general, a los alumnos que tenían esta dificultad con la conectividad les costaba entregar los trabajos, no estaban participando. Ellos mismos plantearon sus situaciones así que inmediatamente se habló de esto abiertamente y fuimos buscando estrategias para poder ayudarlos”. (FD22 Docente CP / 2)

“Tengo estudiantes que cuentan con una computadora personal, otros que cuentan con una computadora que tienen que compartir con sus familiares y otros, no cuentan con computadora, cuentan solo con un celular. Y por los lugares en los que viven, en los barrios en los que están insertos, tienen una muy mala conectividad, un muy mal servicio de internet. Y eso dificulta mucho la tarea, se tienen que redoblar los esfuerzos de parte de ellos y de parte nuestra”. (FD16 Docente FG / 3)

“Vivimos en un país totalmente desigual, desigualdades territoriales, regionales, etcétera. [...] Por supuesto la presencialidad es tan indispensable, pero el docente no debe olvidar que hay otras herramientas importantes, y que es un llamado de atención también a las políticas públicas. Que el acceso a Internet y el acceso a las tecnologías deben estar en todo el territorio nacional. No puede haber lugares en los que no haya y lugares en los que sí haya

conectividad. Entonces, vivimos en un país desigual, que nos hizo ver estos problemas que nosotros tenemos. [...] La dificultad a veces son los chicos del interior que no tienen conectividad. Tengo muchos chicos del interior también y se dificulta. [...] Los que no tienen, abandonaron”. (FD6 Docente FE / 2)

“Ustedes vieron lo que me pasó a mí, a mí con la tensión no tuve computadora, fue complicado. Hay compañeros que tampoco tienen buena conectividad para trabajar. Con mi compañero de área nos juntamos a las siete de la mañana porque alquila y comparte la red de wifi con los vecinos donde vive. Entonces a esa hora de la mañana los vecinos están durmiendo. Nos juntamos tan temprano para tener mejor conectividad, para subir los trabajos. Atravesó al estudiantado y atravesó a la docencia. [...] Si no vivís bien en el casco urbano, que incluso ahora está fallando porque hay muchísima gente conectada continuamente y no da la señal. La verdad que nosotros sentimos fluctuaciones también, a la mañana por ahí es el horario donde más tranquilo está, pero después a la tarde es casi imposible a veces conectarse. Para los estudiantes que se manejan mayoritariamente con datos ha sido un enorme sacrificio lo que han hecho para poderse mantener conectados. Estudiantes que se van a sentar a una plaza o aprovechaban para ir a comprar al supermercado y quedarse con el Internet dentro del baño tratando de conectar un dato y mandar un trabajo”. (FD24 Docente FE / 2)

Desde el inicio del ASPO y a la fecha, se observa, no solo en este estudio de campo, sino en distintas publicaciones de divulgación, el esfuerzo de las familias para trabajar, acompañar a sus hijos e hijas para estudiar, y atender al mismo tiempo las tareas del hogar. Este punto es muy sensible por cuanto implica el trabajo extra de los y las jefes y jefas de familia. Los distintos roles que cumplían previamente a la pandemia son incrementados en el aislamiento. Por otra parte, como se ha dicho en otros apartados, la mayoría del plantel docente y estudiantes del Nivel Superior son mujeres.

En términos generales, las personas entrevistadas señalan los distintos roles o tareas que cumplen los y las estudiantes durante el ASPO: 1) madre/padre: cuidado de hijos y acompañamiento en sus procesos de aprendizaje; 2) tareas domésticas: limpieza y manutención de la casa, cocina, lavado, trámites, etc.; 3) tarea docente: acompañamiento a la enseñanza en forma virtual y; 4) estudiante: cursado de asignaturas en forma virtual, con gran diversidad de modalidades de trabajo y formas de comunicación con sus docentes.

“No puedo porque tengo que asistir a mi hija en las tareas y no puedo leer todo lo que me mandan en el teléfono”. (FD2 Docente CP / 3)

“Tiene que ver con este espacio doméstico que están analizando Inés Dussel, Terigi y demás. Este espacio es el que tienen como madre o como padre, como hermano como vecino y que les ocupa muchísimo de su tiempo. Ese alumno que iba a la escuela y ahí estudiaba ahora ese tiempo lo tiene que ocupar para acompañar a su hijo, a su vecinito o su sobrino. Eso también genera cierta preocupación. Y también él no salir y estar en el hogar, también eso los afecta. Todo esto que nos afecta, también afecta el profesorado: la crisis social y económica. Estas nuevas tareas que nos exigen estos nuevos tiempos afectan a toda la vida cotidiana”. (FD19 Docente CP / 2)

“Expresaron cómo la vida de hogar, la vida doméstica, se vio arrasada con esto. El 80% de los estudiantes son mujeres y se vio esta sobrecarga que tenían ahora, sobrecarga que tenía implicancias en sus vidas. Después están las cuestiones de enfermedades con internación, etcétera. No hemos tenido alumnos con COVID pero sí tuvimos alumnos con dengue y otras infecciones. Ahí hubo un trabajo con las coordinadoras y con los compañeros. Por supuesto, hubo interrupciones en el cursado o casos en los que tuvieron que optar por espacios curriculares, pero me parece que lo importante de acá es que tuvieron la presencia desde el centro de estudiantes y desde las coordinadoras”. (FD10 Director / 2)

Algunos entrevistados señalan que el aislamiento generó un estrés psíquico que afecta a familias, estudiantes y docentes; esto demandará una atención muy cuidadosa y será necesario incorporar equipos de psicólogos a nivel institucional para acompañar los efectos de un aislamiento prolongado.

“Te voy a ser muy sincero con eso, yo creo que está muy difícil, que en nuestra población estamos empezando a sufrir mucho el aislamiento, la condición laboral, incluso movió mucho que se abriera un poco la economía para que algunas familias tuvieran ingresos. Hay mucho estrés psíquico, por diversos motivos me ha tocado acompañar a estudiantes que uno conoce de muchos años y que por ahí te han compartido situaciones de colapso, de no querer más, de no saber qué hacer con los hijos, es muy complicado. Va a haber que estar muy atentos en la vuelta, va a haber que estar muy atentos en las instituciones para el acompañamiento, incluso por profesionales de Psicología, tal vez vamos a necesitar ayuda y deberíamos pensar en eso, porque realmente hay cosas que hoy... se está poniendo una olla a presión que cuando explote, vamos a tener un montón de casos terapéuticos, con necesidad de terapia. Y después tenés el tema de la comida, de los servicios, de la desvalorización de la plata, la preocupación económica es muy grande”. (FD17 Docente CP / 3)

Consideraciones sobre el período de enseñanza en el ASPO

La experiencia transitada por la docencia y el estudiantado en el marco del ASPO lleva a reflexionar a través de la palabra de las personas entrevistadas sobre aquellas cuestiones que atravesaron sus prácticas, qué situaciones identificaron como parte de la experiencia, con qué saberes cuentan y contaron, qué es esperable que se consolide y afiance, y cuál es el lugar de los actores en esta etapa.

Es posible señalar nuevos escenarios desde los cuales pensar los problemas habituales de la enseñanza de la docencia futura que permita sortear una virtualización forzada, y que posibilite comprender las decisiones tomadas con vistas a mejorar las políticas educativas. Las prácticas –que el contexto de pandemia develó como urgentes de la mano de la emergencia sanitaria– muestran las fortalezas y debilidades del sistema y de sus actores.

La urgencia educativa no solo se salda con la ampliación de equipamiento sino, sobre todo, con la comprensión de los procesos de mediación que los actores y las acciones de políticas educativas deberán poder desplegar estratégicamente para sostener un horizonte formativo que garantice el acceso y las prácticas de la formación docente en el país.

Algunas preguntas que devienen del tránsito por el ASPO son: ¿De qué modo impacta en las prácticas docentes el corrimiento de las coordenadas preexistentes de tiempo y espacio fijos por los encuentros deslocalizados y asincrónicos? ¿Cuáles han sido las experiencias en torno de este panorama?

En este punto aparecen entre las respuestas desde recursos pedagógicos, soportes y medios no utilizados en las clases presenciales, hasta revisiones y resignificaciones sobre el alumnado y sus condiciones de vida. Las y los docentes entrevistados señalan que el ASPO evidenció la importancia del vínculo pedagógico, tal como se señala en otros apartados del informe.

“Que aprendió mucho con sus estudiantes y evidencia sus ganas de seguir aprendiendo y que esto la llevó a ser más flexible debido a que conocía más sobre las condiciones de vida de sus alumnos”. (FD3 Docente FE / 3)

Algunos docentes señalan que el ASPO expuso y visibilizó las posibilidades académicas de las y los profesores en la virtualidad. Señalan que hay una diferencia interesante entre lo que es deseable que continúe y lo que realmente quedará.

“Identifica tres grandes ejes respecto a la experiencia capitalizada y lo deseable que siga. El primero es el sostenimiento del trabajo con herramientas tecnológicas que tienen que sostenerse, fuertemente valoradas porque permiten llegar a los estudiantes desde otro lugar. Asimismo, incrementan la organización del trabajo, las entregas, las correcciones, las devoluciones y comentarios. El segundo eje remite a la práctica y a la diversificación de experiencias de prácticas. En este caso, la experiencia de práctica en gabinete es muy valorada y se plantea la pertinencia de su continuidad, previa reelaboración. El tercero remite al fortalecimiento, a nivel institucional, del uso de las plataformas. En este punto se valoriza la figura del rol de coordinador digital y se plantea la importancia de su institucionalización”. (FD4 Docente CP / 3)

En cuanto a las dificultades, se identifican, como se ha señalado, los problemas de conectividad de parte del estudiantado y la calidad de los dispositivos (poca memoria para funcionamiento y almacenamiento). También, se señala como desventaja el incremento del tiempo de trabajo de los y las docentes: horarios de clases sincrónicas, devolución de los trabajos, respuestas a dudas y consultas, extensión del tiempo de acompañamiento a sus grupos de estudiantes, etcétera.

Las condiciones de encuentro docente-alumno en el ASPO no ha significado solamente un cambio en la forma del dictado de clase. Un entrevistado señala algunos elementos que implican no solo el uso de plataformas sino el tiempo.

“Mi rol es un cambio, un giro de trescientos sesenta grados. Antes te ibas a dictar tu espacio curricular y sabías que terminaba el horario y se terminó la clase. Hoy no sabés dónde termina tu clase. Tenés muchas cuestiones o muchos factores que contemplar. A veces digo, si se corta la luz, y nos quedamos todos esperando, ¿sí? Me pasó el viernes pasado, por ejemplo, de estar en la mejor parte de una clase y que se corte Internet y ni siquiera nos pudimos decir, ‘chau’, ‘hasta luego’, ‘hasta mañana’. Acá termina la clase y seguimos la clase que viene. Se cortó y se cortó, y a las 11 de la noche nos conectamos y empezamos a decir: ‘Disculpen’, ‘Sí, nos quedamos sin señal’. También eso les produce mucha incertidumbre del otro lado a los chicos. Es como que a veces son como desganos, ¿no? Hay que estar y decirles ‘tengan paciencia’, ‘vamos que se puede’, ‘inténtenlo nuevamente’, ‘no se dejen ganar’; o sea, ‘estamos acá, ¿una más que nos hace?’. A veces, por ejemplo, es un día sábado que es tu día de descanso y es el único día que quienes no tienen dispositivos tienen por ahí para conectarse y para hacerte preguntas; o para que vuelvas a explicarles el tema porque lo que escuchó del audio del compañero no lo entendió; y te tenés que sentar y juntarte con esas personas”. (FD5 Docente FG / 4)

El encuentro docente-estudiante requiere una resignificación con relación a las posibilidades de conexión y seguimiento de los contenidos transmitidos y de los encuentros sincrónicos. Lo que aparece en muchas entrevistas es la necesidad de incorporar mayor espera y paciencia para los accesos y entregas de trabajos. La paciencia ha sido un aprendizaje importante de algunos docentes, un factor que a continuación se plasma en palabras de una de las profesoras entrevistadas.

“Aprendí a tener un poco de paciencia. Para mí es muy fácil trabajar en lo virtual o hacer un curso virtual, pero te hace comprender que no para todos es fácil leer un texto en la computadora, por ejemplo, que yo lo tengo re incorporado pero hay personas que no. Entonces hay que aprender a ser pacientes, y ponerse. Todo el mundo está con sus propios problemas, sus propias angustias. Puede haber mucha gente que tiene a alguien enfermo, entonces te imaginás que poner la cabeza en el estudio puede ser terrible para algunos estudiantes. Muchos tienen familia, hijos a cargo que no pueden trabajar, la situación económica, etcétera. Sé que hay chicas que dejaron porque tuvieron que ponerse a cocinar y vender para afuera y me dijeron: ‘decidimos no estudiar porque no nos da el tiempo, porque tenemos que hacer algo para ingresar algo de dinero a nuestro hogar’. Y bueno, también lidiar con todas estas cargas ¿no?”. (FD26 Docente FE / 2)

Las experiencias llevadas adelante durante el ASPO permite revalorizar el trabajo en equipo compartido entre pares y la necesidad de articular mucho más las materias que forman parte de la formación y de la práctica. Un docente señala que:

“Un gran desafío es el empezar a articular mucho más las materias unas con otras, y esta experiencia de virtualización, ahora que estamos unificando Classroom, va a ser todo un desafío; y si lo logramos va a permitir un trabajo mucho más integral de parte de los profesores en relación también a la cabeza de los estudiantes, que van a poder entender que estas dos Didácticas, por ejemplo, Matemática y Naturales, se pueden modificar en proyectos mensuales. O sea, lo importante es qué va a hacer ella como maestra, qué es trabajar las áreas interrelacionadas. Pero eso jamás lo va a aprender el estudiante si yo como profesor no lo aprendí antes. Y a mí me parece que ese trabajo de interrelación de áreas,

sumado al desarrollo de proyectos o programas de apoyatura tecnológica virtual, son dos campos de la formación docente en ejercicio que deberíamos reforzar”. (FD17 Docente CP / 3)

Los vínculos se resignifican en estos contextos y esa reflexión aparece frecuentemente en el marco del aislamiento. Los y las directivas entrevistadas señalan como plus de la experiencia del aislamiento la incorporación de mayor cantidad de momentos de decisión conjunta. Uno de ellos señala que se trata de un momento más democrático, con diversidad de voces. Otro entrevistado, director también, y en esa línea, expresa la importancia de los vínculos dentro de la institución y de habilitar la escucha y la palabra.

“La escucha habilita muchos más dispositivos pedagógicos [...] Hoy en día el tema de lo personal y de los vínculos es un ámbito a trabajar muy importante, ése ha sido como el gran aprendizaje”. (FD10 Director / 2)

En síntesis, la oportunidad de la virtualización forzada hizo que cada docente plasmara su clase y los contenidos en soportes digitales. Para muchos es un gran paso que no hay que perder.

Numerosos docentes rescatan que transitar el proceso de enseñanza durante el ASPO les exigió organizar de modo diferente sus tareas, seleccionando y priorizando contenidos y bibliografía, pensando otras estrategias, escribiendo sus clases y realizando videos tal como se mencionó anteriormente. Piensan que este trabajo enriquecerá sus clases una vez que vuelvan a ser presenciales y que muchos de los soportes digitales llegaron para quedarse.

“Pero en parte, creo que todo esto –no justifico la enfermedad, no justifico la pandemia–, nos hizo reflexionar más que nada desde el ser docente cómo estamos llevando a cabo nuestras prácticas en las aulas. Vos fijate que antes nos proponíamos, por ejemplo, un programa, un plan de acción, pero íbamos a las aulas y dábamos la clase. Y de pronto acá tenemos que secuenciar las actividades para el día a día cuando vamos a dictar nuestras clases, y eso nos lleva a tener una mayor organización, a tener una mayor selección de los recursos y saber qué es lo que realmente pretendemos. Entonces estamos recuperando aquello que hemos aprendido en nuestra formación, lo que es el diseño de la propuesta, porque eso lo estamos haciendo ahora al día a día. Cuando vamos a dictar una clase sabemos qué tenemos que dar, cuáles son los momentos, estamos respetando eso. Antes, sabíamos qué teníamos que dar pero no lo teníamos escrito, ahora lo tenemos escrito. Entonces no estamos perdidas”. (FD13 Docente CP/ 2)

También, en esta investigación se indaga sobre qué saberes previos de los actores del sistema formativo se desplegaron en la continuidad pedagógica durante el ASPO, y cuáles son las necesidades de formación que a partir de esa experiencia se consideran necesarias.

Las personas que formaron parte de este estudio cuentan con conocimientos dispares vinculados con el manejo de las tecnologías. En algunos casos, con mayor preparación para el ecosistema digital y, en otros, con distinto grado de dificultad en el manejo de las mismas para comunicarse

con sus estudiantes. Algunos docentes tienen formación en saberes digitales, especializaciones en educación a distancia y diplomaturas o trabajan hace años con entornos virtuales.

“Creo que por un lado, no vendría mal retomar algunas formaciones, algunos seminarios, o algunas formaciones cortas en torno al desarrollo en sí de recursos multimediales y virtuales. Eso nunca viene mal. Y lo otro que creo que sí es muy bueno es quizás estos pequeños espacios... Yo soy más partidario de que, en lugar de grandes formaciones despersonalizadas, haya procesos de formación localmente gestionados [...] que junten profesores que después, cuando nos podamos ver en vivo y en directo, nos podamos juntar, que realmente fueran corrección o poder trabajar en propuestas articuladas de enseñanza de las materias y, sobre todo, en los espacios de la práctica”. (FD17 Docente CP / 3)

Los y las docentes consideran que se hace necesario seguir trabajando las TIC en la formación, pero también enfatizar el trabajo y formación sobre lo emocional, lo vincular, lo afectivo que fue y será fundamental en la pospandemia. También comentan que hay docentes que necesitan recibir capacitaciones en cuanto al manejo de distintos dispositivos, pero con intenciones más que nada pedagógicas, que les enseñen también cómo enseñar, cómo diseñar o cómo subir una clase.

En otras entrevistas se enuncia que sería interesante acceder a formaciones específicas sobre lo digital y sus especialidades, para dar un acompañamiento más personalizado y menos general y masivo como el que suelen tener las ofertas de capacitación. Por ejemplo, hay docentes que solicitan posgrados en recursos digitales y biología o en recursos digitales y Matemática. Expresan estas ofertas considerando que lo digital llegó para quedarse.

“Sería bueno un posgrado de la enseñanza de la Biología y los recursos digitales que sea más específico. Yo estoy hablando específicamente, no hablo de la formación general. Sería bueno también alguna capacitación pero que sea buena en evaluación, nos hace falta eso, ver las diferentes miradas para evaluar, para armar rúbricas; hay docentes que todavía no la tienen clara. Me gustaría capacitaciones así, pero que sean específicas para docentes de Superior”. (FD7 Docente FE / 2)

Algunos también consideran que necesitan capacitarse en otras temáticas y expresan su opinión sobre los dispositivos de capacitación individual:

“Sería bueno también alguna capacitación pero que sea buena en Evaluación, nos hace falta eso, ver las diferentes miradas para evaluar, para armar rúbricas, hay docentes que todavía no la tienen clara. Me gustaría capacitaciones así pero que sean específicas para docentes de Superior”. (FD7 Docente FE / 2)

“Me parece que hay dos líneas. Por un lado, hay que pensar más en términos culturales y socioculturales la virtualidad de la tecnología. Me parece que pasa por la subjetividad de los docentes y en ese sentido qué lugar tiene. Y lo otro es que las capacitaciones no son el mejor dispositivo, me parece que tienen que estar más en términos de orientaciones; el docente tiene miedo, hay un temor con respecto a eso y el trabajo es más de hormiga, de acompañarlo, de sentarlo al lado. La capacitación que le mostramos todos y ayuda me parece

que hay que pensarla más desde asesoramiento de acuerdo a las necesidades y los temores de los profesores”. (FD10 Director / 2)

Las expectativas sobre la formación continua, de acuerdo con las entrevistas, son variadas y expresan una demanda de planificación acertada y adecuada a la nueva normalidad. Es necesario, según los comentarios de las personas entrevistadas identificar las necesidades de cada área de conocimiento, campo de la formación, según la diversidad de instituciones, de tal manera de poder realizar una formación en servicio y situada.

Perspectivas sobre el regreso a la presencialidad en el futuro cercano

La pandemia llevó al fortalecimiento precipitado de las estructuras digitales de enseñanza, dando una pista sobre lo que queda armado para el futuro y sobre cuáles son los elementos que se deben potenciar o mejorar. En este apartado, se intenta plasmar lo que las y los entrevistados imaginan sobre el regreso futuro al aula, sobre el lugar de la virtualidad y los posibles escenarios mixtos.

De acuerdo con las personas entrevistadas, el escenario futuro tensiona entre lo que realmente va a suceder frente a lo que desean que suceda.

La vuelta a la presencialidad también devela y visibiliza los problemas previos a la virtualización forzada, como lo es la falta de equipamiento en las instituciones, las condiciones precarias de su infraestructura, problemas que están presentes en muchas instituciones; a los que se suman, además, los graves inconvenientes de conectividad a lo largo del país, en entornos rurales y urbanos.

¿Cuáles son los aspectos desarrollados en el ASPO que pueden consolidarse? Los y las entrevistadas mencionan, por ejemplo, la comunicación, la presentación de trabajos, el dictado de algunos espacios curriculares, la entrega de materiales y bibliografía, entre otros.

“La virtualidad ha venido para quedarse, para comunicarse con el otro y para construir con el otro a la distancia. En lo personal, la incorporaría al trabajo docente cuando se den las condiciones de asistencia al Instituto”. (FD19 Docente CP / 2)

“La virtualidad va a ayudar, como herramienta, como un soporte más para alguna consulta, presentación de algún trabajo, proporcionarles la bibliografía, algún material bibliográfico, que ellos puedan trabajar algún video, audiovisual o programa específico para enseñar algún contenido de algún área”. (FD18 Docente CP / 3)

“A partir del trabajo con las tecnologías, buenos hábitos también llegaron. El comenzar a pensar la escuela desde otra mirada, los espacios desde otra mirada, la conformación de los grupos desde otra mirada, inclusive la familia creo también que tiene ahora otra mirada de

lo que es el docente, sabe cómo trabaja y que no son solamente las cuatro horas como siempre se dijo”. (FD14 Director / 2)

“El trabajo sobre los vínculos a nivel institucional. También llegó para quedarse la necesidad de repensar nuestras prácticas, de cuestionarlas, y de pensar en otra escuela posible. Esto se amplía a las instituciones formadoras y a todos los niveles obligatorios. Hay que pensar la escolaridad en todos los niveles y hay que pensar en clave de, en muchos casos, transdisciplina o de miradas más articuladas”. (FD8 Docente CP / 2)

“Armar un escrito, sistematizar los conocimientos de cada uno y cada una para poder volcarlo a un documento que pueda llevarse al aula, me gustó eso también. Es la primera vez que lo logro dentro del Instituto con compañeros del área. El conversatorio fue algo nuevo, yo hago investigación en la universidad, por lo tanto he ido a congresos, pero... el hacerlo en el Instituto y en la localidad me desafió [...] me gustó poder hacerlo”. (FD24 Docente FE / 2)

“Aprendimos [...] que hoy tenemos muchas hojas de ruta, protocolos o documentos armados que organizan tan claramente ciertos procedimientos y circuitos de comunicación que en la presencialidad los estamos inventando todos los días, y perdemos mucho tiempo en hacer procedimientos sobre un mismo hecho. Aprendimos que cuando los canales son claros, las situaciones claras, los circuitos también, es más fácil también el uso del tiempo”. (FD8 Docente CP / 2)

Algunas herramientas, soportes y plataformas permitieron y mejoraron la tarea de la docencia consultada, por ejemplo:

“A mí, el Classroom me gustó como un dispositivo ordenador de mi materia, tranquilamente puede ser un complemento de mi dictado presencial. Pero una vez que vuelva a la presencialidad no te hago un Zoom ni aunque me pagues. A mí me parece que tendríamos que capitalizar mucho en ese lugar, poder desarrollar propuestas didácticas más dinámicas a partir del uso de recursos tecnológicos. Ahora, no siempre filmar una clase la vuelve más didáctica, no siempre un PowerPoint vuelve más didáctica una clase. Vos podés ser un autoritario en vivo y en directo, por YouTube, por WhatsApp, si vos en tu cabeza pensás que sos el dueño del saber, no vas a enseñar nada a nadie. Me parece que sí nos puso a todos en la necesidad de conectarnos con dispositivos tecnológicos, que para muchos es novedoso y para otros no; y que algo de todo esto hay que seguir, más allá que la pandemia no esté, hay que seguir utilizándolos porque somos formadores de formadores de una educación superior que forma para otros niveles educativos que van a tener que aprender del uso didáctico de los recursos tecnológicos mucho mejor que las generaciones anteriores. Me parece que la presencia forma”. (FD17 Docente CP / 3)

Las y los docentes consideran que es posible y deseable un escenario mixto, y algunos señalan como necesaria una propuesta bimodal. A su vez, si se va hacia esos escenarios, es necesario revisar acuerdos para la continuidad de las clases, específicamente el último año de las carreras y las posibilidades de acreditación y validación de aprendizajes. Señalan que los escenarios mixtos son posibles, pero siempre destacando la presencialidad, sobre todo en el campo de la práctica.

“Y la virtualidad como apoyo. Y siempre y cuando las condiciones materiales estén dadas”. (FD18 Docente CP / 3)

“Es viable, factible y deseable un escenario mixto. [...] Da cuenta que esta situación sirvió para que salgan a la luz y se revisen cuestiones burocráticas del sistema: lo metodológico, la planificación, el rol docente (como guía, acompañante, seleccionador), los tiempos. Señala que cambió la forma de enseñar y de aprender. Señala que lo ideal sería tener exclusividad en la institución”. (FD23 Docente CP / 1)

“El único escenario posible es mixto. No hay forma de un escenario solo presencial, y un escenario solo virtual va a perder mucha matrícula. Para mí tiene que permitirse la presencialidad. Autorizame un protocolo de examen. Porque la experiencia del examen virtual en secundaria es muy buena pero los profesores de superior no somos de secundario. Es complicado el examen en WhatsApp, en videollamada, muy complicado. Para mí, el modelo dual vino para quedarse. De alguna manera vamos a tener que conformar soportes mixtos y esos soportes mixtos no está mal tenerlos. Hace años que podríamos haberlos tenido pero si no nos agarraba la pandemia jamás lo hubiéramos hecho. Los profesorado hace años que tienen su página del INFoD a la que nadie le da bolilla, pocos le dan bolilla, muchos menos suben los programas”. (FD17 Docente CP / 3)

“Me parece que en este instituto sí es posible, pero vuelvo a repetir, habría que mejorar lo que es la conectividad. Si nosotros mejoramos la conectividad acá en el Instituto creo que no habría problema porque en síntesis muchos de los alumnos creo que han aprendido a trabajar desde la virtualidad. Sería más que nada mejorar la calidad de la conectividad y seguramente eso va a ser posible. Por otro lado, nuestros alumnos tienen acá varios espacios donde fueron trabajando desde la virtualidad, porque trabajaron con las tecnologías, entonces creo que les va a resultar más fácil. Si no lo hacen no es porque no saben, quizás alguno tiene un poco de miedo, pero en general no lo hacen porque no tienen acceso. Teniendo acceso creo que no va a haber ningún tipo de problema”. (FD14 Director / 2)

Algunos entrevistados señalan ciertas preocupaciones respecto de temas específicos que la virtualidad no ha permitido lograr o cuestiones que en el ASPO no se han resuelto. El tema de los y las alumnos ingresantes, que no lograron conocer la institución ni a sus compañeros como tampoco sus docentes, y que necesitan más apoyo que el resto. Consideran que eso puede generar desgranamiento de matrícula. También, se hace alusión a políticas de provisión de conectividad.

“En este sentido creo que necesitamos un mejor servicio de internet, eso no estuvo previsto, y hoy con esta experiencia creo que deja de ser un lujo, es una necesidad para el sistema educativo”. (FD8 Docente CP / 2)

De esta manera, los y las docentes consideran que, para la vuelta a la presencialidad, es necesario priorizar los primeros años “porque no los conocemos personalmente, y a los cuartos, porque están saliendo de su formación” (FD8 Docente / 2), para ello piensan en protocolos para hacer una bimodalidad formativa, entre presencialidad intermitente y continuar con la virtualidad.

“Totalmente distinto, va a haber muchos cambios. Si bien en algunas cosas, porque no todo desaparece, pero va a haber muchos cambios. Creo que esos cambios tienen que ver justamente con la conformación de los grupos, tienen que ver con repensar nuestra enseñanza y también, por qué no, hasta aprovechar lo que hemos aprendido para hacer las tutorías. Seguramente vamos a poder percibir dentro de las instituciones lo que dije anteriormente de los hábitos de higiene, los hábitos del distanciamiento, los hábitos de las mesas, del trabajo en formato papel, en lo que serían las computadoras, todo”. (FD14 Director / 2)

Para muchos, la vuelta a la presencialidad es algo deseado, pero si antes de la pandemia no se contaban con buenas condiciones para la cursada, los nuevos protocolos de sanidad y convivencia serán más exigentes y las instituciones deberán estar a la altura.

“Me encantaría volver a un espacio físico que nos dé realmente las condiciones buenas, propicias para volver, si no, no. Por ejemplo, un baño de todo el mundo... que no solo lo usan los estudiantes. Las aulas son chiquitas para la cantidad de estudiantes. Por eso a mí me encantaría volver, y si no podemos volver que por lo menos nos den la posibilidad de volver a tomar examen para que los chicos tengan la posibilidad de seguir bien como corresponde. Pero yo creo que el aula virtual va a estar siempre, es un vínculo que los profes ya tienen que saber que va a estar y también es un espacio, no un vínculo, un espacio para que ellos sigan dictando sus asignaturas por ahí, cuando, por ejemplo, el tiempo en lo presencial no les dé. En 1er año de Biología, que es numerosísimo, no sé cómo harían; tendrían que dividir en grupos de seis, porque encima las aulas no son muy grandes. Seis para una sola materia no sé cuántas veces tendrían que ir por semana. No sé ni cómo se van a plantear el hecho de volver. Pero yo lo veo caótico porque no es nuestro espacio físico y no sé cómo nos irán a preparar para volver”. (FD7 Docente FE / 2)

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) constituyó un escenario de excepción para la sociedad y la escuela no se encuentra exenta. Las dificultades asociadas al confinamiento impactan también en la institución, en sus equipos docentes y en la comunidad educativa.

Sobre la base de la investigación realizada a nivel nacional entre junio y agosto del año 2020, es posible dar cuenta de las adaptaciones paulatinas que las escuelas y sus actores llevaron a cabo para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y personas adultas.

Partiendo de que las desigualdades –sociales, territoriales, de género– ya eran un fenómeno profundamente arraigado en nuestras instituciones, es importante destacar que el trabajo docente y la escuela desde su función social han sido ampliamente interpelados en este contexto; y que aún, a pesar de esa realidad preexistente, docentes, directivos y supervisores entrevistados manifiestan haber encontrado la manera de responder a las demandas de la comunidad educativa. Esta interpelación, que alcanza también la práctica docente toda vez que se desdibujan las fronteras del aula, expuso la relación docente-estudiante ante la mirada de actores como las familias, que habitualmente participan de ese vínculo desde otra perspectiva.

En los testimonios también es posible encontrar la sensación de que no necesariamente las estrategias de abordaje que se dieron a sí mismas las instituciones educativas se vinculan con la

política educativa y/o con decisiones de política educativa que se fueron tomando a nivel de los gobiernos en este tiempo. Subyace en los relatos una distancia entre “el territorio” y “los ministerios”. Al mismo tiempo, se puede observar una consolidada relación entre docentes y equipos de gestión que no se refleja en otras instancias del gobierno del sistema educativo.

A nivel de la escuela y de las prácticas de enseñanza propiamente dichas, un obstáculo inicial para la planificación fue la incertidumbre respecto del tiempo que podría durar el aislamiento. Los anuncios quincenales y la ausencia de líneas de acción concretas demoraron la posibilidad de que los equipos docentes priorizaran y ordenaran los contenidos.

La continuidad pedagógica es una trama institucional provisoria que se teje en una articulación precaria, orientada a la transmisión de saberes. Este proceso, que requiere un sostenido esfuerzo por parte de los distintos actores, no es lineal, no es un avance de lo analógico a lo digital, de la nada al todo; es acción y reflexión para, nuevamente, desplegar otra acción. Y en ese proceso, los actores descubren los obstáculos, las posibilidades y los recursos disponibles para seguir.

A lo largo de este trabajo de investigación se pudo observar cómo, después de un primer momento de incertidumbre y desconcierto, las instituciones educativas lograron organizarse para poder asegurar la continuidad pedagógica. Para ello, los distintos actores analizan la situación a través de diálogos informales, encuestas y reuniones para intervenir sobre ella. En este proceso las instituciones producen saberes en el marco de la experiencia del ASPO que, a modo de espiral ascendente, les permite recuperar lo realizado y actuar en función de los nuevos desafíos. Asimismo, los actores entrevistados reconocen la importancia de las orientaciones y normativas para organizar y facilitar la continuidad pedagógica.

En este sentido, en los casos analizados no se advierte parálisis o inacción sino que, por el contrario, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre e indeterminación es una práctica a las que los y las docentes están habituados. Esto evidencia que las instituciones educativas, en general, son sistemas permeables y flexibles, y menos burocráticos de lo que suele pensarse.

Durante el ASPO, los medios digitales tienen una presencia fundamental para asegurar la continuidad pedagógica. Las y los docentes advierten sobre las dificultades o la falta de acceso a la conectividad. El uso de las TIC, en muchos casos, se desarrolla a través de espacios de interacción entre pares, donde algunos docentes acompañan a sus colegas en la apropiación del trabajo en los entornos virtuales. Las entrevistas señalan que las y los docentes valoran tanto las orientaciones brindadas por las autoridades, las coordinaciones de TIC en los ISFD, así como los espacios de reflexión horizontal entre los profesores. En esas experiencias se observa cómo las culturas institucionales en las que el trabajo horizontal y colaborativo está instituido favorecen el abordaje de los nuevos desafíos de la formación en la virtualidad, mientras que en otras puede observarse una tendencia de trabajo colaborativo menos usual y constante, pero que está en gestación en estos nuevos tiempos.

En el nivel inicial y en el primario se hace evidente la necesaria mediación de las personas adultas para garantizar la continuidad pedagógica, sobre todo de las madres. En este punto, señalamos que las desigualdades de género atraviesan todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje: no solo involucra a las madres de niños y niñas; también impacta en el desarrollo profesional de aquella docente-madre/cuidadora que se ve obligada a reconvertirse al modo “a distancia” mientras atiende situaciones domésticas. La reproducción de las inequidades va aún más allá si consideramos que las mujeres y las niñas constituyen uno de los grupos con más dificultades para acceder a la educación en el mundo.²² Se trata de un círculo pernicioso que repercute silenciosa pero persistentemente en el ciclo de vida de las mujeres.

En la escuela secundaria, a consecuencia de su cultura institucional tradicional, observamos un primer momento de trabajo aislado de la docencia –siguiendo quizá la inercia desprendida de la presencialidad–, donde predominan soluciones didáctico-pedagógicas individuales. Esas estrategias se reflejan en un uso disperso de plataformas educativas, WhatsApp o cuadernillos, lo que puede afectar el desempeño del estudiante que debe adaptarse indistintamente a estas opciones de acuerdo con la asignatura. Aunque en la presencialidad cada docente establece con su grupo de estudiantes un contrato didáctico, lo que conlleva adaptarse a lo propuesto, ese pacto se da en un escenario en el cual los tiempos y la infraestructura están dados por el sistema: el edificio y el horario escolar son preexistentes a esos acuerdos. El *contrato didáctico remoto* obligó a docentes y estudiantes a incluir un “nuevo articulado” incluyendo aspectos que dificultaron más la tarea de enseñar, aprender y estudiar.

En los ISFD, la horizontalidad y el trabajo colaborativo está más institucionalizado, en particular por los órganos colegiados de gobierno y los órganos de participación, y ha podido detectarse mayor capacidad institucional para organizar las propuestas una vez superada la primera etapa de aislamiento.

Tal como se sostiene en el cuerpo de este informe, el acceso a la tecnología representa un obstáculo transversal a todos los niveles educativos y está asociado directamente a los aspectos socioeconómicos de las familias y de los y las docentes. Aquellos circuitos socio-técnicos con mayor diversidad en su interior son el 2 y el 3, que se encuentran en lo que podemos llamar *zonas borde*, urbano-marginales y peri-urbanos, donde el servicio de internet existe y está disponible, pero no está al alcance de todas las familias. En el mismo sentido, la posibilidad de acceder a dispositivos necesarios es igualmente diversa. Los circuitos 1 y 4 presentan otras características, ya sea porque el acceso a la conexión, a los dispositivos y a los saberes necesarios está garantizado (c circuito 1) o porque directamente no existe servicio de internet disponible y deben pensarse otras estrategias (c circuito 4).

En los circuitos 2 y 3 observamos una variedad de situaciones que hacen a la desigualdad de acceso: servicios de internet muy caros; existencia de dispositivos muy viejos o insuficientes para la cantidad de personas que los necesitan, o incluso inexistencia de ellos. Entre los dispositivos

²² Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, ONU, “Educación de calidad, ¿por qué es importante?”, disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf

disponibles destaca el celular, pero se trata mayormente de equipos antiguos, con baja capacidad de almacenamiento y/o dificultades para acceder a redes de 4G. En paralelo, es importante considerar que la base tecnológica que se requiere para garantizar la educación efectiva en la modalidad virtual excede la disponibilidad de dispositivos en cada hogar: al precio de los servicios de internet tenemos que sumarle que la calidad y la cantidad de ese servicio sean los adecuados.

En los ISFD de estos circuitos se han desplegado estrategias diversas: recurren a la impresión y/o a la entrega de pendrives para mitigar los efectos de las dificultades de acceso a la conectividad. En este sentido, la desigualdad constituye una dimensión significativa que atraviesa a los grupos de clase y que incide en las decisiones pedagógicas de los y las docentes.

Como puede verse, el acceso a la tecnología desnuda otras situaciones de desigualdad que, aún sin estar directamente asociadas a la continuidad pedagógica, inciden en ella, ya sea alentándola, limitándola o incluso obstaculizándola. Entre las principales, tenemos el acceso a una vivienda digna que permita que cada estudiante –y cada docente– disponga de un lugar tranquilo y preparado para llevar adelante sus actividades; el acceso a servicios públicos suficientes y de calidad; y también, seguridad alimentaria que no ponga en riesgo el proceso educativo.

En estos circuitos, donde la acción del Estado no siempre ha conseguido dar respuestas satisfactorias al proceso de continuidad pedagógica, la presencia de redes comunitarias opera como sostén de las prácticas educativas, ya sea desde la perspectiva del estudiante –que muchas veces encuentra soluciones en el uso compartido de dispositivos con otros familiares, organizaciones sociales e incluso vecinos– así como del docente y la escuela. Constatamos instancias de articulación comunitaria para el reparto de cuadernillos, la entrega y devolución de actividades, la entrega de bolsones de comida y/o la intervención en situaciones de discontinuidad pedagógica.

Asimismo, la interrupción de políticas de inclusión digital, como el Programa Conectar Igualdad, condenan a las y los estudiantes más vulnerables a una mayor desigualdad, volviendo a colocar la importancia y relevancia que ha tenido esta iniciativa como política de inclusión digital y soberanía tecnológica.

En lo que respecta al trabajo docente, encontramos dos aspectos centrales. Por un lado, la intensificación de las horas dedicadas a la tarea de enseñar, fundada sobre todo en las dificultades para establecer horarios fijos de vinculación sincrónica con las y los estudiantes, especialmente con los más chicos, quienes dependen del celular de la persona adulta. Esta situación asume particular importancia en los circuitos 2 y 3, ya que las estrategias de enseñanza de las y los docentes debieron diversificarse, ampliarse, para contemplar las situaciones disímiles que cada niño y niña vive en sus hogares.

Por otro lado, ha estado muy presente en los relatos la intensificación de las horas dedicadas a la planificación y diseño de actividades. En este punto corresponde remarcar que, a los cambios necesarios en la planificación anual derivados de la priorización de contenidos, se suma el desafío de reformular actividades, abordajes y estrategias para la implementación de la enseñanza

remota. En algunos casos implicó el aprendizaje contrarreloj del uso de herramientas digitales; en otros, significó la reformulación del proceso de enseñanza basado en la potencia del aula para pasar a otro donde cobra mayor importancia la devolución, el acompañamiento mediado por personas adultas y el diseño de las consignas. En ese sentido, los y las docentes se vieron obligados a pensar estrategias que, además de enseñar y acompañar a sus estudiantes, también les dieran herramientas a las familias que median el vínculo pedagógico.

Un aspecto que se destaca por la positiva, sobre todo por los equipos directivos y de supervisión, es que el teletrabajo les ha permitido acompañar a varias escuelas, optimizando los tiempos. La dispersión geográfica de las escuelas —en algunos territorios este factor es determinante— muchas veces opera en contra del trabajo de las y los supervisores que no llegan a visitar todas las instituciones en tiempo y forma. Algo similar ocurre con directoras y directores, que no siempre disponen de tiempo y oportunidad de ver a todos sus equipos docentes, sobre todo en el nivel secundario, donde los horarios de los profesores hacen que su permanencia en la institución sea variada. Así, la ubicuidad temporal ha facilitado las instancias de reunión, de reflexión con otros, aunque es importante señalar que, a la vez, debilita la acción territorial y vuelve imperceptibles situaciones que son observadas en el cara a cara.

Otro aspecto sobresaliente de todo este proceso es la clara y continua vinculación entre enseñanza y prácticas de cuidado. El acompañamiento a las trayectorias escolares, que en otro momento hubiera significado un trabajo áulico sostenido pero rutinario, se transforma en un sinfín de estrategias y prácticas de seguimiento a través de comunicaciones informales con las y los estudiantes, las personas adultas, referentes comunitarios y otros docentes.

En lo que respecta a la formación docente, todas las entrevistas destacan un aspecto preocupante durante la situación de ASPO: las prácticas profesionales para las y los estudiantes en formación y la articulación con las escuelas asociadas, en las que el saber hacer y el trabajo con el otro son partes constitutivas de la práctica docente. En términos generales, se observan diferentes grados de avance en la articulación entre los institutos formadores y las escuelas asociadas en tiempos de pandemia: institutos que se centran en sostener el vínculo institucional; institutos que iniciaron el primer contacto, por ejemplo, de manera telefónica; institutos que diseñan y planifican propuestas de enseñanza para un futuro ingreso virtual o presencial; institutos que trabajan y planifican en forma conjunta con las escuelas co-formadoras; institutos que no tuvieron contacto o han considerado que no era momento de tenerlo frente a la situación. En cambio, otros institutos han optado por articular la práctica con otras instituciones de la educación no formal u organismos del Estado. A pesar de esta heterogeneidad en la articulación con las escuelas asociadas, este estudio evidencia el despliegue de estrategias y experiencias creativas que sostienen ese espacio de reflexión, resignificando las prácticas educativas en un contexto nuevo y diferente.

Las personas entrevistadas aportan algunas ideas y expectativas respecto de la vuelta a la presencialidad; en esto, confluyen reflexiones diversas, para pensar lo posible o lo deseado. Hay quienes señalan que una propuesta bimodal o mixta (virtual-presencial) permitirá capitalizar la experiencia y las ventajas de la virtualidad y retornar al espacio del aula presencial. En el nivel

inicial y primaria, particularmente, se presenta una preocupación de las docentes en lo que respecta al contacto físico con sus alumnos y alumnas: parte de la tarea diaria implica siempre un abrazo, “hacerle upa al niño que llora”.

En la formación docente, para muchos formadores, la presencialidad es imprescindible ya sea con los y las estudiantes ingresantes, ya sea con quienes se encuentran realizando espacios de práctica docente o en algunos espacios curriculares determinados. La presencia física es una condición para la realización de algunas actividades y/o procesos institucionales; por lo tanto, virtualidad y presencialidad constituyen modalidades educativas que dan respuesta a distintas actividades y propósitos institucionales.

En este sentido, un escenario mixto con condiciones apropiadas de conectividad y acceso, más condiciones edilicias seguras y protocolizadas, implica un enorme desafío para los sistemas educativos y para las instituciones que lo conforman. Las y los entrevistados manifiestan que el tema de la conexión es un nuevo derecho social y es responsabilidad del Estado garantizarla, más allá de la pandemia. Asimismo las condiciones de algunas instituciones, por ejemplo con infraestructura inadecuada para preservar distanciamiento y condiciones higiénicas y sanitarias apropiadas, constituyen un alerta para el retorno presencialidad.

En síntesis, la situación de ASPO en el sistema educativo muestra los esfuerzos por organizar, en la virtualidad y en el aislamiento, la trama institucional y pedagógica. Esto implicó la movilización de diversos actores sociales, generando que, a pesar de la pérdida del aula en tanto espacio físico, el sistema continuase en pie sosteniendo la importancia de la educación y acompañando las trayectorias educativas.

Resulta significativo recuperar la voz de uno de los actores del sistema educativo para mostrar cómo, a lo largo del período analizado, docentes y directivos construyeron saberes sobre su práctica pedagógica que les permitieron operar en el entorno de su institución y, a la vez, dotar de sentido a su labor.

“Lo común, la distancia. En términos físicos y en términos de institución y estudiantes y familias, eso es lo común. Lo común en un alto porcentaje del uso de plataformas para poder empezar el vínculo con los estudiantes y después también, las distintas instituciones han ido perfeccionando y usando diferentes plataformas, Meet, Classroom, Zoom, videollamadas, para empezar a trabajar en términos de enseñanza, de alguna manera, en el inicio, y poder estar al lado de los estudiantes para empezar a desarrollar la función de la escuela. Y a partir de ahí, es lo que yo vengo sosteniendo, que la escuela siguió abierta. No el edificio sino la educación como institución, comenzó a moverse en términos de plantear algunas propuestas de enseñanza. En términos de lo común entre las instituciones, una fuerte preocupación por cada uno de los equipos directivos, por lograr poner en marcha el trabajo de la escuela a través de la virtualidad. Por eso hemos reconocido, como Dirección General, el trabajo de los equipos directivos que, de un día para el otro, han puesto en marcha las instituciones desde el aislamiento. Y han puesto en marcha procesos de aprendizaje en el mismo momento en el que iban desarrollando estas actividades y aprendizajes para el uso de las plataformas, nuevos modos de vincularse, modos de usar las plataformas, no solo para

la comunicación sino para la enseñanza. Los equipos directivos han tenido que aprender para orientar a muchos docentes cómo usarlas para plasmar desde las plataformas una propuesta pedagógica”. (FD9 Supervisor)

Como reflexión final, merece la pena afirmar algo que se puede observar a lo largo de todo el informe: las instituciones educativas, con sus docentes y trabajadores de la educación como protagonistas, lejos de mostrarse como instituciones estancas con tradiciones inamovibles o como organizaciones burocráticas y rígidas, mostraron creatividad y un movimiento rápido y adaptativo a la excepcionalidad que atravesamos.

Las distintas fases de acomodamiento que se visualizan a lo largo de esta investigación dan cuenta de un aprendizaje continuo de las y los trabajadores de la educación en pos de garantizar el derecho a una educación de calidad. Han reinventado distintas formas de enseñar, así como también distintos modos de organizar las instituciones para hacer el seguimiento y acompañamiento a las diversas realidades de las y los estudiantes. Han aprovechado instancias de intercambio con estudiantes y familias en todos los formatos posibles, incluso el de la presencialidad, a través del reparto de alimentos. Ha sido también un tiempo para apostar al vínculo con las familias, un tiempo de aprendizaje de lenguajes, tradiciones y realidades.

A contramano de lo que sugiere muchas veces el ideario sostenido por la opinión pública, la escuela argentina ha conseguido ponerse “al hombro” la excepcionalidad que caracterizó a al ciclo lectivo 2020. No obstante, se hace imprescindible señalar que el camino por recorrer en la corrección de las brechas de desigualdad es aún muy largo y, en algunos casos, cuesta arriba.

La escuela es territorio; construye sentidos allí donde se instala. La educación remota ha viabilizado aprendizajes que tardarán en consolidarse en las prácticas cotidianas, y evidenciado que no suplanta la vinculación con los otros.

El desafío por delante será diseñar políticas de Estado que retomen y potencien todo esta etapa de aprendizaje en el contexto del ASPO; que aseguren la revinculación de las y los estudiantes que menos contacto sostenido tuvieron, y que le devuelvan a la escuela su papel fundamental en la construcción de una democracia más igualitaria e inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

Antelo, E. (2005). "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". *Revista El Monitor* Nº 5, Edición 2005, pp. 36-37. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2005_n4.pdf

Apple, M. (1996). *Política, cultura y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización*. 2da edición. Barcelona: Ediciones Paidós/MEC.

Baquero, R. (s/f). "Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar". Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Baquero.htm> (consultado en octubre de 2020)

Batallán, G. y García, F. (1992). *La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Blejmar, B. (2009). "De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo". En Silvina Gvirtz y María Eugenia Podestá (comps.): *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cárdenas, H. (2020). "Default virtual. Los imprescindibles en la enseñanza. En Hacer escuela en tiempos de pandemia. Lo posible, lo imposible y lo irremplazable". *Revista Para Juanito*. Fundación La Salle Argentina. Segunda etapa, año 8, Nº 21, junio de 2020.

Dussel, I. (2018). "Sobre la precariedad de la escuela". En Larrosa, J.: *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Disponible en: <http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-16467-82-2.pdf>

Dussel, I. (2020). "La formación docente y los desafíos de la pandemia". En *Revista científica EFIDGES*. Vol. 6, Nº 10, JULIO. Disponible en: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Revista-EFI_Vol-6-N%C2%B010.pdf

Espinoza, A. y Sadovsky, P. (2011). *Conocimiento y trabajo colaborativo docente*. Buenos Aires: SUTEBA - Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.

González, H. (2013). "La educación desde la perspectiva del trabajo". X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Malajovich, A. (2006). "El Nivel Inicial. Contradicciones y polémicas". En *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Martínez, D. (1992). *El riesgo de enseñar*. SUTEBA - Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, Buenos Aires.

Martínez, D. (2001). "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente". En LASA, Latin American Studies Association, XXIII (septiembre 6-8, 2001). Washington DC: LASA, 2001. IIPMV-CTERA Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Meirieu, P. (2020). "La escuela después...¿con la pedagogía de antes?" Disponible en: http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes

Ministerio de Educación de la Nación (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000276.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2020a). "Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes. Datos destacados." Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2020b). "Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica." Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes. Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2020c). Informe sobre el relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Planeamiento, Prospectiva e Innovación, Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación, Coordinación de Investigación y Prospectiva. Disponible en: <http://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>

ONU, Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. "Educación de calidad, ¿por qué es importante?". Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf (consultado en noviembre 2020).

Puiggrós, A. (2020). "Balance del Estado de la Educación, en época de pandemia en América Latina: El caso de Argentina." Disponible en: <https://www.maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/Balance-del-estado-de-la-educacio%CC%81n...Puiggros-1.pdf>

Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. y X. Rodríguez (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.

Sirvent, M.T. (1998). "Jóvenes y Adultos en situación de Riesgo Educativo; análisis de la demanda potencial y efectiva." *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VI, Nº 12. Buenos Aires: UBA.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas." En *Educación, Lenguaje y Sociedad* (ISSN 1668-4753), Vol. XI Nº 11, diciembre de 2014. Pp. 163-187.

Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. 1ra edición. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.

Spakowsky, Label y Figueras (1997). "Las corrientes pedagógicas en el marco de las teorías del orden y del conflicto." En *La organización de los contenidos en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Colihue.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Tyler, W. (1991). *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Vázquez Recio, R. (2007). "Reflexiones sobre el tiempo escolar." En *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Nº 42 / 6 – 10 de mayo de 2007.

