

CUADERNOS

LA EDUCACIÓN NEUQUINA EN PANDEMIA: Voces y experiencias

Natalia Fernández y Noemí Bardelli (editoras)



La educación neuquina en pandemia: voces y experiencias

Colección Cuadernos

La Colección Cuadernos se nutre principalmente (aunque no de manera exclusiva) de trabajos de investigación que se encuentran en progreso en el marco del Proyecto de Unidad Ejecutora (PUE) «La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional», del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS CONICET-UNCO).

La colección constituye —además de un espacio de publicación— un ámbito para la discusión de ideas sobre las múltiples dimensiones de la desigualdad, con un fuerte anclaje territorial en la Norpatagonia. Como una apuesta por la producción colectiva de conocimiento, los cuadernos que presentamos son resultado de la reflexión, sistematización y reescritura sobre una serie de conversatorios que están teniendo lugar al interior del IPEHCS —y también en articulación con otras instituciones— desde 2020. Ponemos al alcance de la sociedad esta primera serie de trabajos con el objetivo de que trasciendan el ámbito académico y encuentren su lugar en el debate público.

La educación neuquina en pandemia: voces y experiencias

Natalia Fernández (editora)

Noemí Bardelli (editora)

Sandra Belladona

Irene María Buchter

Lucía Di'Camillo

Verónica Ferreira

Delfina Garino

Andrea Properzi

Francisco Suertegaray

Micaela De Vega

Soledad Vercellino

Primera edición, 2022

La educación neuquina en pandemia : voces y experiencias / Natalia Fernández ... [et al.] ; compilación de Natalia Fernández ; Noemí Bardelli. - 1a ed. - Neuquén : Topos, editorial del IPEHCS, 2022.
Libro digital, PDF - (Cuadernos ; 5)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47157-9-1

1. Educación. 2. Pandemias. 3. Neuquén. I. Fernández, Natalia, comp. II. Bardelli, Noemí, comp.
CDD 370.982

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales
Topos, editorial del IPEHCS
Buenos Aires 1400 (Q8300IBX), Neuquén Capital, Patagonia argentina
<https://ipehcs.conicet.gov.ar/>
ipehcs.topos.editorial@gmail.com

Dirección del IPEHCS: Verónica Trpin
Coordinación científica del PUE: Joaquín Perren
Edición y diagramación: Jaime Bermúdez Vásquez
Diseño de tapa: Luciana Orlandi

Licencia Creative Commons

Usted es libre de:

Compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar
públicamente esta obra bajo las condiciones de:

Atribución-NoComercial-CompartirIgual

(CC-BY-NC-SA 4.0)



Índice

- 7 Presentación
Conocer y analizar la educación neuquina en tiempos de pandemia: Acerca del proyecto de investigación
NATALIA FERNÁNDEZ Y NOEMÍ BARDELLI
- 11 Capítulo 1
¿Qué fue ser directorx en tiempos de pandemia?:
La construcción de un oficio
SANDRA BELLADONA, LUCÍA DI'CAMILLO Y FRANCISCO SUERTEGARAY
- 23 Capítulo 2
¿Qué fue ser docente de nivel primario y nivel secundario en pandemia en la provincia de Neuquén?: Una mirada situacional al trabajo de enseñar
NOEMI BARDELLI Y MICAELA DE VEGA
- 33 Capítulo 3
La escuela secundaria en pandemia desde la perspectiva de lxs estudiantes: Añoranza del encuentro y la construcción de conocimientos con otrxs
DELFINA GARINO, IRENE MARÍA BUCHTER Y ANDREA PROPERZI
- 45 Capítulo 4
¿Qué dicen las familias sobre la escuela primaria en tiempos de pandemia?: Primeras aproximaciones
NATALIA FERNÁNDEZ Y VERÓNICA FERREIRA
- 53 Epílogo (comentarios al conversatorio)
Prácticas y sentidos escolares interpelados: Algunas reflexiones a partir de los resultados del proyecto de investigación
SOLEDAD VERCELLINO
- 63 Información de lxs autorxs

Conocer y analizar la educación neuquina en tiempos de pandemia

Acerca del proyecto de investigación

Natalia Fernández y Noemí Bardelli

Durante el 2020, la pandemia originada por el virus SARS-COV-2 (COVID-19) afectó de manera global a la población del mundo. En Argentina, la emergencia sanitaria fue enfrentada principalmente por la medida de aislamiento social preventivo y obligatorio, que comenzó a regir a partir del día 20 de marzo por decreto nacional 297 de 2020. Esto implicó la interrupción de las rutinas habituales de organización de la vida, tales como los ritmos de la producción y el trabajo, los modos de funcionamiento de las redes de socialización y, en el caso particular de la educación, los encuentros entre estudiantes y docentes en el espacio escolar para el desarrollo de las clases. En este sentido, el confinamiento social tensionó uno de los sostenes principales del formato escolar, como es la presencialidad, y produjo nuevos —otros— modos de pensar la escuela *en la casa*.

En este contexto, desde el equipo de investigación «Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles» (C-127) —dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCO)— asumimos un nuevo compromiso ético, político y pedagógico con la comunidad educativa de la provincia. En el marco del Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19 —fomentado por la Agencia Nacional de

Promoción Científica y Tecnológica y el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación— se diseñó, y se aprobó por resolución 170 de 2020,¹ el proyecto «Sentidos y posibilidades de la educación neuquina en tiempos de pandemia», dirigido por la Dra. Silvia Martínez, perteneciente al núcleo de estudios en Educación y Ciudadanía del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS). El objetivo principal de esta investigación fue conocer las funciones y propuestas pedagógicas de la escuela primaria y secundaria en tiempos de pandemia por COVID-19, generando un mapa de situaciones de la provincia de Neuquén a partir de las voces de lxs distintxs actorxs de la comunidad educativa. Con la intención de analizar el modo en el que se configuró la escuela en este nuevo y complejo escenario, nos propusimos en el marco del proyecto cuatro objetivos específicos. En primer lugar, relevar y sistematizar las funciones de la escuela a partir de las propuestas institucionales y la relación que establecen con la comunidad. En segundo lugar, nos interesó describir las propuestas didácticas de enseñanza y de evaluación alternativas a la presencialidad seleccionadas por su creatividad en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio. En tercer lugar, nos propusimos identificar los sentidos que construyen lxs docentes, lxs estudiantes y sus núcleos familiares en su relación con las propuestas escolares, según nivel educativo, modalidad y territorio. Y, por último, en cuarto lugar, quisimos identificar las proyecciones de la comunidad educativa sobre las condiciones institucionales y la enseñanza post aislamiento social.

En el marco de estos objetivos, en términos metodológicos, el trabajo de campo lo realizamos durante la segunda mitad del año 2020. La primera etapa de este trabajo consistió en la realización de 8 grupos focales con 52 directivxs de nivel secundario y de nivel primario bajo la modalidad virtual. Esto nos permitió avanzar en la indagación en cada una de las instituciones educativas, organizando 8 nuevos grupos focales con 52 docentes de ambos niveles. Simultáneamente, administramos virtualmente encuestas a estudiantes de nivel secundario que estaban cursando segundo año y último año de la secundaria, sea este quinto o sexto año en función de la modalidad educativa —secundaria común o técnica—. A su vez, para el nivel primario, realizamos encuestas, vía telefónica, a las familias de estudiantes de tercer grado y de sexto grado. En total contamos con 1440 encuestas a estudiantes y familias, de las cuales 517 son de nivel primario y 923, de nivel secundario. Este trabajo se llevó adelante en cuatro zonas de la provincia de Neuquén (confluencia, norte, centro y

1 RESOL-2020-170-APN-MCT

sur) durante los meses de junio a noviembre de 2020, con el fin de relevar y comprender lo que sucedía en los diferentes territorios de la provincia.

Con el propósito de socializar los primeros resultados del proyecto con la comunidad científica y con lxs distintxs participantes de esta primera etapa, y reflexionar de forma colaborativa para avanzar en la siguiente etapa del mismo, realizamos el 14 de diciembre de 2020 un conversatorio bajo la modalidad virtual. Esta actividad se enmarcó en el proyecto de unidad ejecutora (PUE) «La reproducción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional» del IPEHCS, que aborda desde una mirada inter- y transdisciplinaria las formas de producción y reproducción de las desigualdades en la Norpatagonia.

En las siguientes páginas de este cuaderno encontrarán una síntesis de lo presentado en ese conversatorio. El mismo se organizó teniendo en cuenta las lecturas preliminares de las voces de los distintos actores relevados en esta primera etapa del proyecto en curso. En el capítulo 1, Sandra Belladonna, Lucía Di'Camillo y Francisco Suertegaray se focalizan en los equipos directivos y presentan cómo estos tuvieron que resignificar su trabajo asumiendo diversas funciones para crear otras formas de funcionamiento institucional. En el capítulo 2, Noemí Bardelli y Micaela De Vega presentan las experiencias que lxs docentes tuvieron para sostener el trabajo de enseñar en la pandemia, reconociendo particularidades en el nivel primario y en el nivel secundario. En el capítulo 3, Delfina Garino, Irene María Buchter y Andrea Properzi se focalizan en la escuela secundaria desde la perspectiva de lxs estudiantes, a partir de un análisis descriptivo que surge de los datos relevados en las encuestas. En el capítulo 4, Natalia Fernández y Verónica Ferreira nos acercan las voces de las familias de nivel primario para conocer los múltiples condicionamientos que afectaron los modos de acompañamiento a lxs niñxs a fin de sostener el vínculo con la escuela y seguir aprendiendo. Este cuaderno culmina con un epílogo con las reflexiones que la Dra. Soledad Vercellino realizó a través de una escucha atenta y analítica de lo compartido. Las mismas posibilitaron reparar en las prácticas y sentidos escolares interpelados en pandemia y avanzar con nuevos interrogantes importantes y necesarios para continuar con nuestro proceso de investigación.

Agradecemos, a través de esta publicación, a quienes participaron de este proyecto con sus experiencias disponiendo tiempos y espacios para compartir sus vivencias, saberes y prácticas en situación. Reconocemos que el trabajo desarrollado en esta primera etapa nos movilizó como equipo de trabajo ya que nos permitió encontrarnos, mediados por la virtualidad, con múltiples situaciones y realidades en la provincia de Neuquén que reafirman los esfuerzos realizados por la comunidad educativa

para sostener la escuela y sostenerse aún en condiciones adversas, angustiantes y cargadas de incertidumbre. El encuentro con otrxs, a través de la escucha, nos acobijó en este contexto tan inédito y nos enfrentó a asumir con sentido de humanidad nuevos retos de investigación para contribuir así a la construcción de conocimientos. En esta experiencia agradecemos también al IPEHCS por apoyar estas iniciativas y propiciar espacios para socializar el trabajo realizado y enriquecernos en el intercambio y debate generado.

¿Qué fue ser directorx en tiempos de pandemia?

La construcción de un oficio

Sandra Belladona, Lucía Di'Camillo y Francisco Suertegaray

Introducción

En el marco del proyecto de investigación «Sentidos y posibilidades de la educación neuquina en tiempos de pandemia» se realizaron ocho grupos focales que consistieron en entrevistas grupales con guías predeterminadas —en función de los intereses de la investigación— a directivxs de escuelas primarias y secundarias de la provincia de Neuquén. Para realizar este trabajo y favorecer análisis posteriores se dividió a la provincia en cuatro zonas (confluencia, norte, centro y sur) con el objetivo de que estén todas las regiones de la provincia representadas. Por cada una de ellas se realizó una entrevista grupal a directivxs de ambos niveles, que conformaron un total de 52 participantes.

En lo que refiere al desarrollo de los grupos focales, estos se estructuraron en tres momentos, cada uno con una dinámica y finalidad específica, con una duración total de noventa minutos. En el primer momento se indagó en las experiencias del *ser director* en tiempos de pandemia a partir de una actividad que implicaba que lxs participantes, a través del

chat, describieran mediante tres palabras qué significa ser directorx hoy. El segundo momento procuró identificar cuáles fueron las funciones, tareas y demandas a la posición del director durante el ASPO a partir del trabajo con imágenes que eran representativas del trabajo del director. El tercer y último momento se basó en relevar reflexiones desde este rol respecto de los sentidos de la escuela en pandemia. Para esto, a lxs directorxs se les preguntó qué puede hacer la escuela en este tiempo. A fin de sistematizar lo compartido, se utilizó una aplicación llamada Mentimeter, que permitió que lxs directorxs escribieran en vivo y en directo sus respuestas y visualizaran de forma instantánea lo expuesto a nivel grupal. Considerando esta planificación que tuvieron los grupos focales, a continuación, se presenta una descripción de lo relevado en el nivel primario y secundario.

Ser directorx hoy

En el primer momento, se conversó con lxs participantes acerca de la experiencia del *ser directorx* en tiempos de pandemia. En la tabla 1.1 se presenta la sistematización de las palabras o expresiones —por nivel educativo y zona de la provincia— que compartieron lxs directorxs.

A los fines de reflexionar sobre lo compartido, se destacan las palabras o frases que presentan mayor recurrencia. La primera palabra que hallamos como destacada entre lxs participantes fue *desafío*. Esta fue utilizada para hacer referencia al nuevo escenario y todo lo que implicaba sostener sus tareas. Un ejemplo del sentido que adoptó la palabra *desafío* se evidencia en la siguiente cita extraída de la desgrabación de los grupos focales.

«Fue un desafío sostener el compromiso con los estudiantes y la comunidad educativa. Y todo un desafío porque en mi opinión hemos estado solos, no hubo acompañamiento de ningún organismo provincial. No lo hubo y no lo hay. Solo hubo un compromiso de parte de los docentes que creen que la escuela pública es un derecho y a su vez también hubo otros que no lo vieron así.» (Dir-Sec-Norte)

Otra de las palabras que más recurrencia tiene es *construcción*, la misma se asociaba al trabajo de generar y sostener nuevas formas de comunicarse con lxs distintxs actorxs de la comunidad educativa. En relación con la construcción de vínculos, también se transformaron las formas de trabajar en la escuela, debiendo lxs directivxs generar espacios de trabajo conjunto para resolver las planificaciones y el sostenimiento de

Tabla 1.1. Respuestas de participantes a la pregunta *¿qué significa ser directorx hoy?*

		Nivel educativo	
Zona	Primaria	Secundaria	
Confluencia	Desafío Resignificación del rol Construcción Incertidumbre Compromiso Esfuerzo Cambios Experiencia Resiliencia Reinventarnos	Desafío Acompañamiento Planificación Dar orientaciones pedagógicas Proponer un vínculo con los/as estudiantes Empatía	
Centro	Desafío Reconstrucción y construcción Acompañar Contener Reorganización Difícil	Construir Contener al equipo docente Incertidumbre Alargado Enfocados Sostener Propuestas Trabajo interdisciplinario Trabajo significativo Incentivar Alentar Motivar	
Sur	Desafío Construcción Educar	Desafío Construcción Agotador Caos	
Norte	Desafío Incertidumbre Aprendizaje Agotador Incuantificable Sentidos: qué, para qué y cómo	Desafío Compromiso Incertidumbre Aprendizaje Equipo colaborativo Debate y escucha atenta	

Fuente: elaboración propia con base en lo registrado en el chat del Zoom

la continuidad pedagógica. Para estas tareas, las acciones han sido varias: desde capacitar o promover capacitaciones en TIC al interior del cuerpo docente y familias de estudiantes hasta repartir dispositivos electrónicos para garantizar las posibilidades de conexión a estudiantes. En este sentido, muchxs directivxs mencionan una *multifuncionalidad*, apelando a la cantidad de nuevas tareas para cubrir las distintas demandas que fueron surgiendo.

Asimismo, identificamos que la palabra *incertidumbre* estuvo asociada a la desorientación que experimentaron los equipos directivos en relación con las medidas de ASPO por un lado y, por el otro, a la falta de normativas a nivel provincial —en referencia al Consejo de Educación de Neuquén— y a nivel nacional respecto de cómo debe darse esa continuidad pedagógica. En lo que se refiere a las normativas a nivel nacional, lxs entrevistadxs indicaron una falta de claridad y coherencia en las resoluciones respecto a cómo evaluar los procesos de aprendizaje en la virtualidad y a la acreditación del ciclo lectivo 2019.

Lxs directivxs también expresaron que fue muy importante el *acompañamiento* a lxs docentes, dando a entender que, si bien esta es una tarea habitual del rol, en el contexto de pandemia la misma se intensificó. Atribuyeron esto a que lxs docentes también tenían muchas incertidumbres y como directivxs se sentían interpeladxs a buscar soluciones u orientaciones. Refieren que cuando las resoluciones del Consejo Provincial de Educación eran emitidas, su interpretación y aplicación era mediada por ellxs y eso demandaba encontrar las formas de implementarlas considerando las distintas realidades institucionales. En lo que refiere a la palabra *contención*, aludieron al trabajo de sostener también emocionalmente a lxs docentes. Muchxs indican haber sostenido conversaciones telefónicas muy largas, horas de reuniones virtuales de catarsis y de planificación conjunta.

Frente a todas estas situaciones transitadas lxs directivxs, la mayoría expresó sentir su gran *agotamiento* y *desgaste*, así como también percibir el de sus compañerxs docentes. Reconocieron frente a ello que el trabajo y el compromiso de lxs distintxs actorxs institucionales tomó dos caminos opuestos. Por un lado, se encontraban con docentes que, a pesar de todas las dificultades, redoblaron los esfuerzos y se comprometieron con la institución y la tarea de garantizar la continuidad pedagógica, siendo coherente su accionar con su modo de trabajo cotidiano. Por otro lado, identificaban a otrxs docentes que eludían o evitaban cumplir con las responsabilidades frente a los primeros obstáculos que aparecían.

Por último, entre las palabras recurrentes encontramos que la mayoría de lxs participantes puntualizaron que todas experiencias fueron

oportunidades de aprendizaje, ya que posibilitaron la resignificación de los roles de cada actor institucional. También indicaron que la educación en este contexto abrió las puertas a la reflexión acerca de los sentidos de la escuela y a las posibilidades de su transformación. Con relación a lo expuesto, surgió con fuerza la palabra *reinención* del hacer, pero también dando cuenta de movilizaciones subjetivas, tal como se reconoce en la voz de unx de lxs participantes.

«Este momento nos hizo encontrarnos con eso, con lo esencial, con lo que es el maestro y con el hecho de hacerlo, de hacer docencia, ese sentido común que tiene que tener el ser humano, dónde tenemos que pensar en qué clase de ser humano quiero formar... eso también habla de un país, habla de un mundo.» (Dir-Pri-Sur)

El trabajo de los equipos directivos en pandemia

En cuanto al segundo momento de la entrevista grupal —las representaciones acerca del trabajo por parte de lxs directorxs, a partir de la visualización de ciertas imágenes—,¹ fue un disparador para que contaran lo que vivieron en sus propias instituciones. La mayoría de lxs participantes ordenó las imágenes a partir de una descripción procesual del año 2020. En tal sentido, la primera parte del 2020 fue representada como un tsunami que desarmó todo. Pero, con el correr del tiempo, la crisis abrió el espacio al trabajo, la reorganización y la consolidación de equipos entre los distintos actores institucionales. Muchxs se sintieron identificadxs con la imagen del faro en su rol como directivxs durante la pandemia, refiriéndose al sentido del faro como guía. Otrxs directorxs expresaron que su tarea, para dar respuesta a las diferentes demandas, era realizada por ellxs en soledad, en el intento de resolver las diferentes demandas que les llegaban.

«La tempestad está en el mar, el tsunami fue chocante, pero me he sentido, así como un faro, estable, fuerte, más allá de que adentro pasen un montón de cosas.» (Dir-Pri-Sur)

«También se identifica con el faro solitario, están un poco solos. Nosotros estamos parados ahí, tratando de recibir todo el caudal de lo que se viene, en cuanto al contexto sanitario, el socioeconómico que golpea directamente a la escuela y a

1 Las imágenes que se utilizaron como disparadores eran escenarios costeros que tenían el mar como protagonista, una imagen expresaba el rugir del mar a causa del viento golpeando en acantilados, otra planteaba una catástrofe/tragedia a causa de un tsunami y en la última se presentaba un faro que iluminaba el mar en la noche.

nosotros, porque tenemos que dar respuestas con los bolsones, tener que resolver el tema de la conectividad, el tema de las resoluciones estas que nos mandan, es como que todo viene y nosotros estamos ahí para recibir. Y puede ser el faro también, es como que estamos un poquito aislados, un poquito solitos.» (Dir-Sec-Centro)

«A los chicos, la familia; a las familias, la escuela; a los docentes, sus compañeros, y nosotros, como directivos, siempre tenemos que estar conteniendo, conteniendo [...] y el director no tiene contención, es el último eslabón. Hay sensaciones de soledad.» (Dir-Sec-Centro)

Por otro lado, el trabajo de guiar, en estas circunstancias, fue una responsabilidad asumida por lxs directivxs de manera personal, sobre todo en los inicios, dado que conforme avanzó el tiempo, éstos relatan que se fueron organizando equipos de trabajo colectivos. En este sentido, entre sus funciones, lxs directorxs se ocuparon en promover un trabajo más colaborativo y en apoyar con otros la labor de sostener el vínculo pedagógico.

«Nos dispersó como grupo, pero con el correr del tiempo aprendimos a trabajar en equipo.» (Dir-Sec-Sur)

Con el objetivo de garantizar la continuidad educativa, lxs directorxs destacan como fundamental el acompañamiento pedagógico a lxs docentes. En primer lugar, se ocuparon de conformar la organización del trabajo al interior de las escuelas, es decir, de gestionar y coordinar las tareas de cada uno de lxs actorxs institucionales en relación con la construcción y difusión de las propuestas pedagógicas por parte de lxs docentes a lxs estudiantes y familias. En palabras de un directivo:

«Entonces armamos equipos con los jefes de departamento, que son fundamentales. Ellos se reúnen con nosotros y de ahí se reúnen con los docentes y vamos armando. Ahí nos empezamos a dar cuenta que no solo era necesario conectarnos con los jefes de departamento, sino que también era necesario conectarse con el colectivo docente. Entonces, eso nos fortaleció porque pudimos ir armando entre todos.» (Dir-Sec-Confluencia)

«En cuanto al acompañamiento hacemos reuniones semanales y trabajamos mucho con los jefes de departamento para que ellos puedan trabajar en conjunto con sus profes.» (Dir-Sec-Norte)

Además, a la hora de conformar los equipos de trabajo lxs directorxs relatan el haberse dedicado, en muchos casos, a cubrir espacios vacíos por faltas de docentes, ausentes por distintas razones.

«Hoy estoy como jefe de departamento de geografía y dando clases de historia porque me quedaron cargos vacantes y había que salir a ocuparlos.» (Dir-Sec-Norte)

«La vice y yo hemos tenido que cubrir puestos vacíos en las jefaturas de departamentos.» (Dir-Sec-Norte)

En lo que refiere al trabajo de acompañar en el armado de las planificaciones en este contexto, las iniciativas fueron diversas, no todos los directorxs tomaron las mismas decisiones y, por lo tanto, no todas las escuelas trabajaron de la misma manera.

«Después tuvimos que ver las planificaciones, acompañar en el armado de esas planificaciones. Cómo se iba a implementar esta escuela virtual. Fuimos probando distintas cosas, porque no tuvimos, desde el equipo directivo, señalar un camino porque tampoco nosotros lo teníamos construido, ni sabíamos por dónde ir. Fue una construcción colectiva.» (Dir-Pri-Confluencia)

Algunas escuelas realizaron recurrentes reuniones sincrónicas con los equipos docentes mediante distintas plataformas, otras escuelas priorizaron la comunicación vía WhatsApp y otras utilizaban plataformas estatales gratuitas. La decisión de qué medio utilizar para reunirse y trabajar en las planificaciones dependió, fundamentalmente, de las zonas en las que se encuentra cada escuela. En lo que refiere a las escuelas de las zonas centro y norte, el medio más utilizado fue WhatsApp debido a la fácil accesibilidad y el poco uso de internet, bien escaso en estos territorios. En lo que refiere a las zonas confluencia y sur las posibilidades de utilizar otras plataformas para reunirse o comunicarse fueron más variadas.

«La escuela desde marzo que empieza con todo esto, el esposo de la dire armó un blog y de ahí empezaron a trabajar, empezaron a subir actividades.» (Dir-Pri-Confluencia)

En relación con la difusión de las propuestas pedagógicas, los equipos directivos se ocuparon de establecer los modos y canales de comunicación extraescolares para la difusión de las actividades educativas que pudieran realizarse en ese contexto. Esta tarea varió en función de las condiciones territoriales y socioeconómicas de las familias. Es decir, en lugares donde la conectividad era escasa se evitaban los medios digitales, abriendo espacio a la utilización de la radio local, la distribución de cuadernillos, etc. En otros lugares de la provincia fue posible utilizar distintos medios digitales como el mail, plataformas, etc.

«Nosotros hemos ido cambiando las formas de comunicarnos. Empezamos por página de Facebook, después empezamos por la plataforma Lazos. Hoy conviven WhatsApp, Facebook y plataforma un desastre.» (Dir-Sec-Norte)

En lo que refiere a la comunicación de la institución con lxs estudiantes, a pesar de los diversos intentos a través de los diferentes medios de contacto, lxs directorxs declaran, en general, que la conexión y participación fue baja.

«Hay muchas cuestiones que tenés que ir resolviendo —sociales, de conectividad, de todo tipo—, donde lo principal es el alumno, que continúe en este entorno aprendiendo, acompañándolo.» (Dir-Sec-Centro)

«Nos encontramos con agentes que decían que si se podía trabajar en la virtualidad cuando nos quedaban cerca de un 50 % de estudiantes fuera de esta modalidad de trabajo. Entonces se obligó a los docentes a trabajar de distintas maneras. Por ejemplo, no podemos dictar una clase por Zoom porque quedan un montón de personas sin incluir, generando un mayor número de desigualdades de las que ya hay. Hoy no todos tenemos las condiciones para poder desarrollarnos muy bien.» (Dir-Sec-Confluencia)

Esta situación generó controversias entre los docentes sobre cómo se evaluaría el ciclo lectivo, ya que no era posible garantizar aprendizajes equitativos debido a las condiciones desiguales en que se encontraban ciertos alumnos.

Asimismo, desde las voces de lxs directorxs, se reconoce la poca claridad en las resoluciones emanadas por parte del Consejo Provincial de Educación respecto a las formas de organizar el trabajo pedagógico. Situación que hizo necesaria la organización de una gran cantidad de reuniones con los equipos docentes con el objetivo de aclarar las acciones que debían llevar adelante, donde se hacía circular la palabra para fomentar la participación de todxs lxs docentes.

«Pero nosotros pensamos que no se puede calificar en estas circunstancias, más cuando hay chicos que no se han podido conectar. Creo que se ha dado más esto de mantener el vínculo —y tratar de que el chico se mantenga en contacto— que exigirles tantas actividades a los chicos. Sobre todo, porque las condiciones no son iguales.» (Dir-Sec-Norte)

«Incertidumbres para responder a los estudiantes de tercero, que iban a optar por las modalidades, y a los estudiantes de quinto, que este año egresan. Muchos nos preguntaban qué iba a pasar: si egresaban, si se iban a poder inscribir en la universidad, si cuándo terminaban. Y, frente a esto, tuvimos que dar cuenta de estas incertidumbres sin el acompañamiento del Consejo.» (Dir-Sec-Centro)

Lo que la escuela puede en este tiempo

En el último momento planteado para la entrevista grupal, se analizaron los sentidos atribuidos a la escuela en pandemia a través de la aplicación Mentimeter, que ordena en una pizarra las palabras u oraciones recurrentes.

«Priorizamos el buen vínculo con las familias y lo didáctico pedagógico.» (Dir-Pri-Sur)

«Y fue un trabajo conjunto de sostener el vínculo y la contención con la familia y el trabajo pedagógico. Fue trabajar el vínculo y sostener lo pedagógico.» (Dir-Pri-Confluencia)

En la figura 1.1 se observa una de las pizarras elaboradas por lxs directivxs de nivel primario a través del uso de la aplicación en la cual se puede observar la relevancia que tiene *sostener el vínculo*.

Como se observa, lo más destacado son los vínculos en todas sus dimensiones. Frente a todas las dificultades que existieron en el trabajo de garantizar la continuidad pedagógica, lxs directorxs reconocen como prioritario —en contexto de pandemia— garantizar el vínculo. Esto se traduce en palabras como: *contener, acompañar, escuchar, asistir, ayudar*, y la importancia del trabajo en equipo.

Es importante destacar que lo hallado también se reitera en lxs directorxs de nivel secundario, quienes expresan la necesidad de sostener el vínculo a través de la realización de un trabajo asociado a la contención emocional de lxs docentes. También destacan el acompañamiento emocional a lxs estudiantes y familias, tal como se observa en la figura 1.2.

Además de esta contención emocional, es de resaltar la tarea de construir lazos de solidaridad entre lxs distintxs actorxs. En este sentido, uno de los trabajos que lxs directorxs rescatan como más relevantes fue el de acompañar a la comunidad en general. Esto se visibilizó a partir de ayudas a las familias que estaban pasando por una situación socioeconómica crítica a partir del contexto de pandemia.

«Al principio fue responder a demandas de contención de las familias y ver problemas de trabajo a futuro. Además, los problemas de conectividad impiden el trabajo continuo, fluido, con los estudiantes. Incluso a algunas familias que les han comentado que tienen problemas, los contactan con otras instituciones como Desarrollo Social para que consigan bolsones de alimentos. La complejidad de la situación dificulta la posibilidad de planificación de las familias.» (Dir-Sec-Centro)

«La demanda siempre fue ayuda de comida, ropa. la situación socioeconómica de las familias empeoró muchísimo, muchos que vivían día a día [...] han quedado sin nada, como que pasó la ola, se llevó todo y los dejó con lo puesto [...] El trabajo que más enfocamos en un principio fue contención a las familias [...] Muchos tienen sólo un celular para conectarse, entonces no podemos programar un trabajo continuo con los chicos, no podemos tener un contacto fluido con ellos.» (Dir-Pri-Norte)

Como se observa en los testimonios, en algunos casos se priorizó sostener el vínculo con el objetivo de garantizar las condiciones materiales a las familias más golpeadas por la crisis, reconociendo así que no es posible llevar adelante la continuidad pedagógica en condiciones socioeconómicas tan desiguales.

A modo de síntesis, el trabajo de lxs directorxs durante este tiempo los fue consolidando en la gestión, asignando roles y redes tanto entre lxs docentes como con las familias. En este sentido, se puede retomar una analogía utilizada por unx directorx que describe su función como un: *pulpo* (Dir-Pri-Stur), aludiendo a las múltiples tareas y funciones tales como: contención social y emocional, asistencia social y alimentaria, gestión institucional con las demandas del consejo, cubrir los cargos vacantes, solucionar los problemas de conectividad de lxs estudiantes y coordinar las tareas del trabajo pedagógico. Así como también la conformación de equipos docentes, la coordinación con otros actores sociales de la comunidad, entre otras. Todas estas tareas que, si bien en un principio parecen muy diversas, comparten un mismo fin que es garantizar una de las grandes funciones de la institución escuela que es luchar contra la desigualdad.

¿Qué fue ser docente de nivel primario y nivel secundario en pandemia en la provincia de Neuquén?

Una mirada situacional al trabajo de enseñar

Noemi Bardelli y Micaela De Vega

Acerca de la experiencia de investigación con docentes

Este capítulo presenta una descripción de lo relevado en ocho grupos focales con docentes, que forman parte de una primera etapa del proyecto de investigación «Sentidos y posibilidades de la educación neuquina en tiempos de pandemia», que nos permitió conocer las situaciones y condiciones que posibilitaron y obstaculizaron la continuidad pedagógica a partir de las experiencias de lxs docentes. Asimismo, lo relevado en los grupos focales nos permitió describir las prácticas pedagógicas alternativas a la presencialidad que lxs docentes diseñaron para el tiempo de excepcionalidad, habilitando la reflexión acerca de la revisión de las propuestas didácticas y del trabajo docente en pandemia e instalando nuevos ejes de indagación que han sido profundizados en la segunda etapa del proyecto mencionado.

En términos metodológicos, cada uno de los 8 grupos focales — que se desarrollaron durante el mes de junio de 2020— estuvo integrado

por 5 a 9 docentes que fueron convocadxs específicamente en el marco de esta investigación para compartir voluntariamente su experiencia docente. Cuatro grupos focales se orientaron a indagar el nivel primario (N=32) y los cuatro grupos restantes, el nivel secundario (N=32). Se abarcó, por nivel educativo, las principales regiones de la provincia (norte, sur, centro y confluencia), procurando hacer agrupamientos que posibilitaran un muestreo cualitativo de casos que contribuyera a comparar la diversidad de situaciones educativas y estrategias de trabajo pedagógico que desarrollaron lxs docentes en todo el territorio provincial. En función de las medidas de ASPO y DISPO que regían al desarrollar el trabajo de campo, los grupos focales se realizaron de forma virtual por Zoom, avanzando así en una experiencia de investigación novedosa que buscó cuidar de forma permanente el rigor metodológico de esta técnica cualitativa. El desarrollo de cada grupo tuvo una duración aproximada de noventa minutos, en los cuales se desarrollaron cuatro momentos de conversación a partir de consignas de discusión y recursos digitales específicos que favorecieron la circulación de la palabra entre lxs docentes participantes.

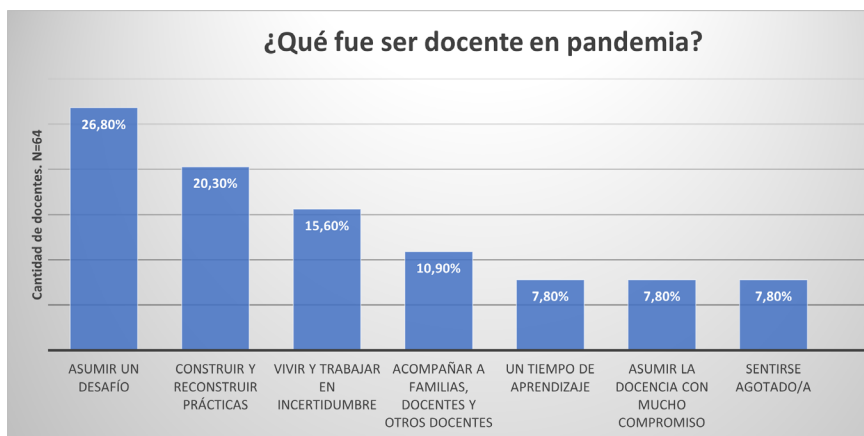
A los fines de reconstruir lo presentado en el conversatorio, a continuación describiremos los principales hallazgos, partiendo de identificar nuevas demandas al trabajo de docente que reconfiguran las posiciones de lxs mismxs frente a la educación en la situación de emergencia sanitaria. Esto implica, en primer lugar, realizar una descripción de los aspectos que emergen de las nuevas formas de hacer escuela que nos permiten acercarnos a la mirada situacional del trabajo docente, entendido éste como los modos de acompañamiento propios de este tiempo en el aprendizaje. En segundo lugar, reconstruiremos las conversaciones didácticas que tuvieron lugar con lxs docentes participantes de los grupos focales, describiendo las decisiones didácticas que desarrollaron e intentando encontrar particularidades por nivel educativo. Finalmente, en tercer lugar, nos acercamos a una reflexión en torno a las desigualdades educativas, poniendo de manifiesto las discusiones en torno a las brechas socioeconómicas que fueron visibilizadas y profundizadas por lxs docentes a partir de la pandemia en los contextos escolares.

Ser docente en pandemia **¿nuevas? demandas al trabajo docente**

La primera actividad de los grupos focales se orientó a que lxs docentes participantes describieran en una o varias palabras qué fue ser

docente en pandemia. Esta pregunta fue respondida a través del chat de Zoom, que se usó como herramienta de participación, y en algunos casos se invitó a ampliar lo expuesto. De lo compartido surge la figura 2.1 que organiza las palabras que resultaron recurrentes entre lxs participantes.

Figura 2.1. Primera actividad del grupo focal



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2.1 se pueden observar dos tipos de respuestas. Por un lado, respuestas que se orientan a la posición subjetiva de vivir la pandemia y los sentires que atravesaron el trabajo docente y, por otro lado, respuestas centradas en acciones o prácticas que fue necesario llevar adelante y que construyeron el rol docente ante la emergencia.

De los relatos de experiencias que acompañaron estas expresiones, se destacan nuevas demandas al trabajo docente que resaltan de forma persistente prácticas centradas en *encontrar a lxs estudiantes* y generar un modo de comunicación frecuente y cercano para construir vínculos con ellxs. Estas prácticas habían adquirido otro sentido para lxs docentes en el contexto de pandemia, ya que muchas de estas acciones estaban garantizadas por la presencialidad, y ante las condiciones de ASPO y DISPO se imponía *rastrear, buscar, investigar, exponerse* en pos de encontrarse con lxs niñxs, adolescentes y jóvenes. Para muchxs de ellxs, esto implicó explorar constantemente distintos recursos digitales y tecnológicos para facilitar la comunicación. Sin embargo, en aquellos lugares donde la conexión a internet no era posible se articularon acciones con otrxs actorxs (sean policía local, negocios de barrios o contactos cercanos) para llegar a

cada uno de los hogares. En este sentido, *investigar cómo hacer* se tornó no sólo una práctica vinculada a la comunicación con lxs estudiantes, sino que se extendió a la búsqueda y experimentación de otras formas de enseñanza posible.

De lo compartido por lxs docentes, fue posible reconocer otras demandas que se enuncian como *nuevas*, si bien queda planteada la duda respecto de si éstas resultan nuevas en relación directa con el trabajo de enseñar o pueden estar dando cuenta de otras nuevas deconstrucciones pedagógicas y didácticas que implican una revisión del posicionamiento político que lxs docentes tenían de su trabajo. Teniendo en cuenta esta consideración, en los grupos focales se reconocen nuevos espacios y tiempos que organizaban el trabajo docente.

Frente a la necesidad de encontrarse con lxs estudiantes, lxs docentes utilizaban con frecuencia la expresión *teníamos que conectarnos*, pero ello implicó una exposición y disponibilidad constante que desestabilizó los encuadres de trabajo ya conocidos. En los grupos focales se compartieron numerosos relatos en los que lxs docentes contaban cómo se sentían dando sus clases desde el espacio privado de sus propias casas y el impacto que también les generaba que sus propuestas de enseñanza circularan por otros espacios. Al respecto unx de lxs docentes de nivel primario hacía referencia a la invasión a lo doméstico diciendo:

«Conocen tu casa, conocen el cuadrado de tu cocina, todos nos conocimos desde otro lugar.» (Doc-Pri-Confluencia)

Cabe señalar que, en muchos casos, la exposición superaba los límites de los hogares de lxs estudiantes ya que las clases se viralizaban a través de videos y audios, perdiendo registro así del alcance que tenían sus propuestas. Más allá de lo expuesto, lxs docentes reconocieron que el nuevo tiempo escolar permitió redescubrir a lxs estudiantes y sus familias, identificando otras condiciones que median el encuentro pedagógico, de modo tal que pudieron —de forma más cercana— conocer sus intereses y sus necesidades frente al aprendizaje.

El tiempo escolar también se percibió alterado, según lxs docentes, dado que este tensionaba el vínculo pedagógico frente a la necesidad de estar conectadxs —y *conectadxs todo el tiempo*—. En este sentido, se reconocieron cambios en la percepción del tiempo y su organización en función de las distintas fases de la pandemia, especialmente al inicio cuando había una creencia compartida entre lxs docentes respecto de que el aislamiento era una medida provisoria por quince días y luego se regresaba a la presencialidad. Sin embargo, la extensión de las medidas del

ASPO y DISPO y lo inédito del trabajo docente en estas condiciones hicieron que el tiempo estuviera tensionado entre las demandas vinculadas a construir y sostener el vínculo con lxs estudiantes, y la organización y desarrollo propios del trabajo escolar; esto último involucra la planificación de clases y materiales didácticos, el desarrollo de encuentros sincrónicos, la revisión, corrección y devolución de actividades. En muchos casos, esta alteración del tiempo de trabajo docente generó malestares y sobrecarga que demandaron a lxs docentes volver a refundar acuerdos con lxs estudiantes, las familias e incluso pares y directivxs en sus instituciones. Esta situación evidenciada en los grupos focales es ilustrada por unx docente, que compartía:

«Al principio de la pandemia me caían mensajes a las 2 a. m., así un día les dije que la seño después de las 16 hs. no contesta.» (Doc-Sec-Norte)

Decisiones didácticas en conversación: ¿qué propuestas de enseñanza y evaluación diseñaron y desarrollaron lxs docentes?

La indagación respecto a las decisiones que se tomaron en el trabajo de enseñar en pandemia nos permitió reconocer, por un lado, docentes que visibilizan cómo este contexto para algunxs resultó ser una condición que reforzó el trabajo docente en soledad y, para otrxs, por el contrario, fortaleció y potenció los vínculos institucionales, haciendo de la enseñanza una tarea colaborativa. Asimismo, se puso en evidencia cómo las posibilidades y el alcance del trabajo pedagógico depende, justamente, de muchos factores que entran en interacción al momento de enseñar en una de las instituciones, determinando el alcance y potencia de las propuestas didácticas.

En ambos niveles educativos, lxs docentes refieren que las principales decisiones didácticas se vincularon a la selección y uso de recursos y materiales. Si bien muchos de estos se relacionaban con la incorporación de las TIC a la enseñanza, los relatos de experiencias en los grupos focales daban cuenta de otras decisiones didácticas que lxs docentes tomaron, vinculadas a la planificación y organización de actividades que realizaron por área, por ciclo, por proyectos. Como distinción entre niveles, se advirtió por parte de lxs docentes diferentes niveles de implicación de lxs estudiantes en las propuestas. En el caso de primaria, se valoró la colaboración de las familias y, en el caso de secundaria, se reconocieron experiencias de

codiseño que potenciaron el compromiso e incluso la solidaridad entre estudiantes. En ambos niveles educativos, lxs docentes mencionaron que —para diseñar sus propuestas didácticas— profundizaron su conocimiento respecto de los intereses de lxs estudiantes, el acceso a recursos para estudiar desde los hogares, las necesidades de aprendizaje y las posibilidades de trabajo autónomo en función de la edad, los saberes previos, la experiencia escolar vivida e incluso los acompañamientos familiares disponibles. Pudimos encontrar que lxs docentes de ambos niveles en pandemia se replantearon las preguntas de la didáctica *¿para qué, qué y cómo enseñar?*, destacando, frente a la búsqueda de respuesta, la necesidad de revisar, ajustar, jerarquizar y priorizar los saberes a enseñar, y habilitando así discusiones curriculares en los equipos docentes de las distintas instituciones educativas.

Encontramos, en las experiencias compartidas por lxs docentes, prácticas de enseñanza variadas. En ambos niveles educativos se presentaron actividades que se basaron principalmente en el trabajo por proyectos. Entre ellos se distinguen, en primer lugar, proyectos con colaboración cruzada entre estudiantes de distintos grupos, ciclos de formación y áreas curriculares, que impulsaron un abordaje multi- e interdisciplinar de los saberes escolares. En segundo lugar, proyectos potenciados por la tecnología a través del trabajo con producciones, como radios escolares, revistas digitales, *podcasts* y videos. En tercer lugar, proyectos que incorporan la participación de otros actores de la comunidad favoreciendo el trabajo en red; en el caso de primaria, éstas se organizaron en torno a charlas con policías, médicos, nutricionistas, vecinos referentes y visitas virtuales a bibliotecas o cuarteles de bomberos; en el caso de secundaria —si bien se promovieron encuentros virtuales con referentes de los contenidos a trabajar—, se reconocen experiencias que fortalecieron la cooperación con sectores productivos, cámaras de comercio, empresas de la zona y emprendedores para desarrollar proyectos vinculados a asignaturas como contabilidad para los que se requerían recursos específicos. Finalmente, en cuarto lugar, identificamos proyectos vinculados con las propuestas curriculares, es decir, lxs docentes reconocieron haber realizado una priorización de contenidos básicos, que puso de relevancia el trabajo con ejes curriculares transversales como ESI e interculturalidad.

Para llevar adelante todos estos proyectos, lxs docentes reconocen que fue indispensable el trabajo con herramientas tecnológicas y recursos digitales, entre los que incluyeron el uso pedagógico de WhatsApp, redes sociales, aplicaciones para producir *posters*, infografías y videos. Cabe señalar que algunxs docentes mencionaron el trabajo con cuadernillos enviados por el Ministerio de Educación Nacional, o bien elaborados

por ellxs mismxs a institucional (por áreas y ciclo en primaria y por departamento en secundaria), que posibilitaron sostener el trabajo escolar cuando lxs estudiantes no tenían acceso a la conectividad.

Asimismo, encontramos que las experiencias de lxs docentes dan cuenta del diseño de propuestas de enseñanza que priorizaron la cercanía pedagógica, el vínculo con lxs estudiantes y la contención y acompañamiento socioafectivo. Esto se destaca principalmente en el nivel secundario a través de experiencias como mateadas virtuales por Zoom, espacios de socialización basados en los intereses de los estudiantes, encuentros de intercambio de experiencias y actividades de recreación sociocultural.

Lo expuesto hasta aquí nos permite reconocer que, en el marco de la pandemia, lxs docentes diseñaron y llevaron adelante prácticas de enseñanza, e incluso de evaluación, novedosas. Estas evidenciaron la aparición de algo de *lo nuevo* en las propuestas didácticas en comparación con lo que lxs docentes solían hacer antes de la pandemia, ya que se caracterizaron por incorporar elementos o componentes didácticos antes no explorados.

La diversidad de experiencias muestra que —frente a un contexto que derrumbó certezas respecto de la enseñanza— lxs docentes asumieron distintos posicionamientos ante las acciones que convocan a lo didáctico. A partir de ello, se reconocen también prácticas *alternativas* que habilitaron repensar cómo tener presencia y enseñar en nuevos escenarios escolares que debían ser construidos, inaugurados y sostenidos pedagógicamente con otrxs. Entendemos que las prácticas alternativas surgieron a partir de procesos de creación desde la incertidumbre de la misma pandemia y pareciera que han propiciado movilizaciones en las posiciones docentes respecto a la enseñanza y la evaluación. Estas se caracterizaron por incorporar los intereses propios de la cultura juvenil y visibilizar y atender las necesidades reales de lxs estudiantes, fortaleciendo la escucha y la retroalimentación para trabajar sobre los errores y reorientar la enseñanza y el aprendizaje.

Advertimos, en lo compartido en los grupos focales, algunas particularidades respecto de la evaluación. En los relatos de experiencias, lxs docentes pusieron en conversación a la enseñanza y a la evaluación, mostrando la urgencia por atender y resolver aspectos centrales de la evaluación vinculados al alcance, e incluso desacople, de las normativas nacionales y provinciales para acompañar las trayectorias educativas y garantizar la continuidad pedagógica, el lugar que tienen las calificaciones en los procesos de aprendizaje, la necesidad de incorporar otros modos de valorar el aprendizaje, la demanda de la calificación por parte de lxs estudiantes y sus familias, entre otras. En este sentido, se destacó que los problemas surgidos en torno a la evaluación en pandemia presentan continuidad con temas pendientes —que desde hace años se vienen reclamando, con rela-

ción a la revisión de las prácticas de evaluación—, que transmiten quienes sostienen el trabajo de enseñar y que requieren, a partir de la excepcionalidad, no dilatar más discusiones sobre la evaluación en el campo didáctico. Lxs docentes de ambos niveles reconocieron alteraciones en los modos en que habitualmente se sostenían y legitimaban las prácticas de evaluación, mostrando malestares e incomodidades que estas generan en su trabajo docente. A pesar de recuperar prácticas de evaluación ancladas a experiencias vinculares, que fortalecieron el acompañamiento a los procesos de lxs estudiantes a través de la relevancia que tuvo la retroalimentación, lxs docentes percibieron que —aún en una situación inédita como la que generó el COVID-19— se siguieron priorizando ciertas tradiciones en torno a la acreditación y las regulaciones a nivel sistema.

Reflexiones compartidas que instalan (una vez más) la preocupación en lxs docentes por las desigualdades educativas

La experiencia transitada en los ocho grupos focales nos permitió —siguiendo las intencionalidades que teníamos en el proyecto de investigación— conocer cómo lxs docentes de nivel primario y secundario estaban desarrollando su trabajo en pandemia. Sin embargo, lo sucedió en cada grupo nos mostró cómo, en un contexto tan complejo e incierto, el espacio generado enriqueció a lxs docentes a través de la escucha de las prácticas ensayadas y de los intercambios espontáneos y no catárticos que propiciaron la discusión, mostrándose atentxs, interesadxs y sensibles a las experiencias de sus pares.

De lo compartido en este primer conversatorio, destacamos la centralidad que tuvo la comunicación en las prácticas de enseñanza. Se reconocieron un sinfín de acciones y recursos que lxs docentes exploraron para tomar contacto con sus estudiantes, mantener una comunicación frecuente y poder enseñar. Estas experiencias dan cuenta de un quiebre de ciertas barreras comunicacionales y prejuicios sociales existentes vinculados a factores afectivos y emocionales que median las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes (Kaplan, 2021).

Asimismo, destacamos que lxs docentes experimentaron y ensayaron propuestas de enseñanza desde una concepción de trabajo artesanal (Alliaud, 2017), teniendo en cuenta que muchas decisiones didácticas motivaron la revisión, en primer lugar, de las posiciones políticas y pedagógicas, seguidas de la complejización de las prácticas respecto de

la enseñanza. Los relatos de experiencias evidencian el fortalecimiento de la autonomía docente para decidir qué y cómo hacer, resignificando lo aprendido en años de formación inicial y continua, en la búsqueda de diversificar estrategias y recursos con un mismo grupo de estudiantes a fin de diseñar propuestas inclusivas que han tenido resonancia institucional. En este sentido, con lo expuesto podemos reconocer cómo «poner foco en las posibilidades creativas poco exploradas de la enseñanza nos permite hoy tener más chances de promover un aprendizaje activo y creativo a partir de la fuerza y las posibilidades de los entornos tecnológicos» (Maggio, 2021, p. 127). Entendemos que quizás el contexto de pandemia sacudió los saberes propios de la experiencia de lxs docentes, mostrando la necesidad de promover otras prácticas que invitan a atender otros modos de enseñar y aprender.

Todo lo expuesto en este primer avance —que nos permite hacer la descripción de los grupos focales realizados— hace aportes a los debates sobre las desigualdades sociales, económicas y educativas ya existentes que se han profundizado por la presencia del COVID-19. En el marco de las experiencias docentes escuchadas surge la pregunta: ¿en la pandemia, la educación en el nivel primario y secundario ha sostenido su carácter público o resultó ser una educación en la cual algunxs estudiantes estuvieron privadxs de los derechos de acceso a la misma?

En las voces de lxs docentes persiste la idea de que las escuelas por el ASPO y DISPO estuvieron cerradas, sin embargo, el trabajo docente logró que las aulas permanecieran abiertas. Subyace, en las reflexiones que compartieron, la relevancia de la función social de la escuela y la revaloración del trabajo docente, a la vez que toma fuerza la preocupación por los efectos y daños que tienen las desigualdades sociales y las brechas educativas para aquellxs que han sido excludidxs, con o sin pandemia, del derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós
- Kaplan, C. (2021) La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*, 2 (1-2), pp. 104-113. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/670>
- Maggio, M. (2021) *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

La escuela secundaria en pandemia desde la perspectiva de lxs estudiantes

Añoranza del encuentro y la construcción de conocimientos con otrxs

Delfina Garino, Irene María Buchter y Andrea Properzi

Este capítulo pone el foco de atención en estudiantes de nivel secundario de la provincia de Neuquén, preguntándose ¿cómo fue y qué significó la escuela durante la pandemia para ellxs?, ¿de qué manera se contactaron las instituciones educativas con lxs jóvenes?, ¿qué propuso la escuela a lxs estudiantes en el contexto de aislamiento?, ¿qué pudieron hacer lxs estudiantes ante esas propuestas? A partir de un análisis descriptivo de los datos, se buscará también reflexionar de manera más general sobre la educación, en torno a preguntas disparadoras como las siguientes: ¿Cómo impactó la pandemia en las desigualdades sociales y educativas?, ¿es posible construir conocimiento en condiciones de no presencialidad?, ¿cómo juegan los vínculos entre pares y con docentes en estos procesos?

Para ello, se retoman encuestas realizadas a 922 estudiantes de 46 escuelas neuquinas de nivel secundario de toda la provincia, que fueron autoadministradas a través de Google Forms entre octubre y noviembre de 2020.¹

¹ El 34,6 % de lxs encuestadxs cursaba el secundario en escuelas de la zona confluencia; el 26,03 %, de la zona sur; el 22,45 %, de la zona norte, y el 16,91 %, de la zona centro de la provincia.

En este capítulo se describen algunas características sociodemográficas de lxs encuestadxs y se profundiza, desde las voces de lxs estudiantes, la manera en que la escuela se comunicó con ellxs, las percepciones sobre las actividades que les propuso la escuela en contexto de ASPO y los sentidos sobre la escuela presencial y en pandemia.

Datos sociodemográficos de lxs encuestadxs

De lxs estudiantes encuestadxs, el 53 % asistía a escuelas técnicas de 6 años de duración, y el restante 47 % lo hacía a escuelas de 5 años (CPEM).² El 59 % de ellxs asistía a 2do año y el 41 % se distribuía entre 5to y 6to año, según fueran escuelas de la modalidad común o de la técnica. Entre lxs 922 estudiantes que respondieron la encuesta, el 60 % se autopercibía mujer; el 38 %, varón, y el 2 % restante, de otro género.

A modo de aproximación acerca de la situación socioeconómica de sus familias, se tuvo en cuenta el tamaño del hogar, la condición de empleo de la persona con mayores ingresos en el hogar y la percepción acerca de la situación económica de los hogares en el tiempo de pandemia. Respecto al primer aspecto, el 65 % de lxs estudiantes encuestadxs vivía en hogares de hasta 4 personas. El 63 % de las personas con mayores ingresos en el hogar contaba con un empleo registrado. Por último, se advierte que casi la mitad consideraba que la situación económica del hogar se había mantenido igual durante la pandemia, el 35 % percibía que ésta había empeorado, mientras que el 14 % consideraba que la situación económica de su hogar había mejorado.

Finalmente, es importante destacar que el 89 % de lxs estudiantes encuestadxs contaba con conexión a internet, con distintos niveles de calidad en la conexión: 53 % tenía buena o muy buena conexión; el 38 %, regular, y el 9 %, mala o muy mala conectividad.³

2 Centro Provincial de Educación Media.

3 La forma de administración de la encuesta —si bien permitió el relevamiento de datos y la construcción de información para la indagación durante el ASPO— sesgó la muestra facilitando la participación de quienes tenían acceso a internet, dificultando la participación de quienes no contaban con conectividad o ésta era deficiente.

Comunicación escuelas-estudiantes: ¿quién, cómo, cuándo y para qué?

En este apartado se aborda cómo se contactó la escuela con lxs estudiantes, analizando quién lxs contactó, de qué manera se produjo el contacto, la frecuencia de envío de actividades escolares y los motivos por los que lxs estudiantes fueron contactadxs que no se vincularon al envío de tareas.

Uno de los aspectos analizados fue la comunicación entre estudiantes e instituciones educativas. La comunicación entre las instituciones educativas y lxs estudiantes se dio principalmente de manera virtual. El 85 % de ellxs contestó que desde la escuela los contactaron a través del teléfono ya sea por medio de un llamado, mensaje de WhatsApp o de texto. Además, el 77,1 % respondió que se contactaron por correo electrónico y el 72,9 % dijo que utilizó alguna plataforma educativa para comunicarse con la escuela. Las vías de contacto como la radio o la visita presencial a los hogares tuvieron menos del 6 % de respuesta afirmativa.

Asimismo, de la encuesta se obtuvo que el contacto con las instituciones fue principalmente a través de docentes y preceptorxs. En efecto, el 91,2 % de lxs estudiantes contestó que lxs docentes fueron quienes se comunicaron con ellxs, y el 84,2 % respondió que también lxs contactaron lxs preceptorxs. Las opciones «equipo directivo» y «asesores/as pedagógicos/as» fueron seleccionadas por el 35,5 % y el 31,5 % de lxs estudiantes, respectivamente.

En cuanto a la frecuencia con la que lxs docentes enviaban actividades escolares, el 37,5 % señaló que lo hacían «2 o 3 veces por semana», el 25,6 % seleccionó la opción «todos los días», mientras que las opciones «1 vez por semana» y «menos de una vez por semana» fueron elegidas por el 20,5 % y el 13,8 % de lxs estudiantes, respectivamente. Cabe destacar que sólo el 2,6 % de lxs estudiantes encuestadxs contestó que no le mandaron tareas. Como se observa, el nivel de contacto semanal por actividades escolares para esta muestra fue elevado, ya que al 62,9 % lo contactaron entre todos los días y 2 o 3 veces por semana.

Al consultar a lxs estudiantes por qué otros motivos se había contactado la escuela con ellxs, la respuesta «[para] resolver problemas comunitarios» obtuvo el 50,8 % de respuestas afirmativas; seguida de la opción «conocer las necesidades de la familia», seleccionada por el 47,7 % de lxs estudiantes. La entrega de alimentos fue seleccionada como otro motivo por el 26,9 % de lxs respondientes.

Entonces, se puede sintetizar la información presentada diciendo que el contacto de la escuela con lxs estudiantes para el envío de actividades escolares fue fundamentalmente de manera telefónica y por correo electrónico, y que fue en su mayoría realizado por docentes y preceptorxs. En cuanto a la frecuencia de contacto para envío de actividades escolares, seis de cada diez estudiantes contestaron que habían sido contactados dos o más veces por semana.

Percepciones sobre las actividades escolares

En este apartado, en primer lugar, se aborda el tipo de actividades escolares propuestas durante el periodo de aislamiento, la percepción de lxs estudiantes respecto a ellas y sus principales motivaciones para cumplir con estas actividades. En segundo lugar, se analiza el grado de participación de lxs estudiantes en las clases virtuales y cómo les resultaron estas clases a quienes participaron. En tercer lugar, se presentan las principales dificultades que enfrentaban lxs estudiantes encuestadxs al momento de realizar las actividades escolares y si contaban en sus hogares con personas que lxs acompañen para llevarlas a cabo. Por último, se relatan algunas actividades escolares consideradas interesantes por ellxs.

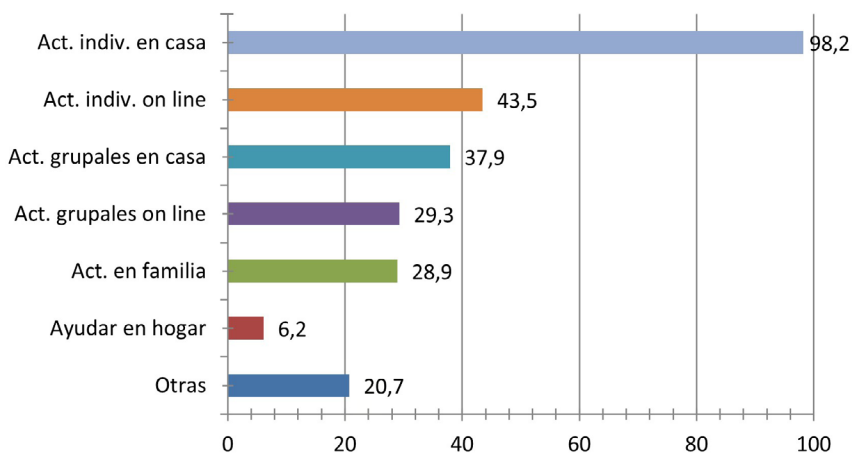
En cuanto al tipo de actividades, un 64,7 % de las respuestas se relaciona con actividades propuestas para su realización de manera asincrónica, mientras que sólo el 27,5 % de las respuestas hizo referencia a actividades escolares sincrónicas, es decir, conectados.⁴

En efecto, la opción que obtuvo mayor cantidad de respuestas afirmativas fue «actividades individuales para hacer en casa» (98,2 %), seguida por «actividades individuales para hacer conectados (*on line*) con tus docentes» (43,5 %); «actividades grupales para hacer con tus compañeros/as desde tu casa» (37,9 %); «actividades para hacer en grupo conectados (*on line*) con tus compañeros/as y docente» (29,3 %); «actividades y tareas para hacer en la casa con tu familia» (28,9 %), finalmente, «actividades para ayudar con los quehaceres en el hogar» (6,2 %). Tal como se mencionaba, las tareas asincrónicas fueron las más frecuentes (figura 3.1).

En cuanto a cómo les parecieron las actividades propuestas por la escuela a lxs estudiantes, las opciones que obtuvieron mayor cantidad de respuestas afirmativas fueron «interesantes» (33,5 %), «complicadas» (23,9 %), «extensas» (23,8 %) y «poco claras» (20,7 %) (figura 3.2).

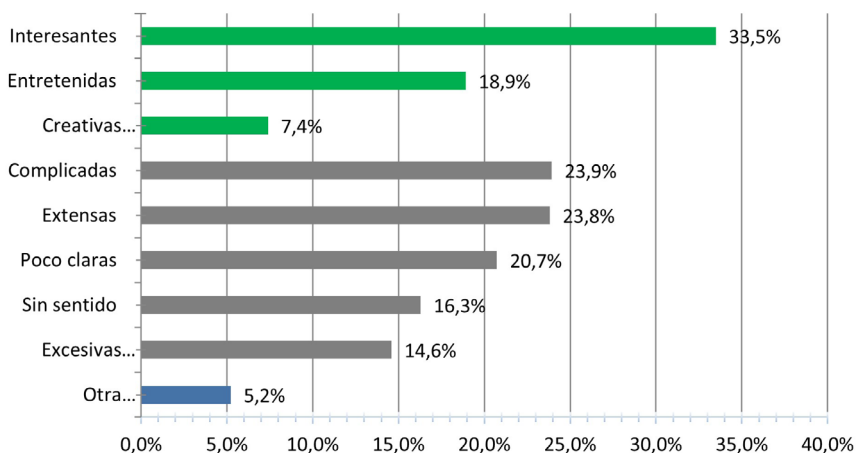
4 Existe un 7,8% de las respuestas que no pudo ser categorizado en sincrónicas o asincrónicas.

Figura 3.1. Tipo de actividades solicitadas por lxs docentes a estudiantes del nivel secundario. Provincia de Neuquén. 2020



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Figura 3.2. Percepción de lxs estudiantes del nivel secundario sobre las actividades que les proponen lxs docentes. Provincia de Neuquén. 2020



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Al ser consultados sobre alguna actividad escolar interesante durante la pandemia, lxs estudiantes destacaron aquellas que resultaron ser propuestas creativas y novedosas, posibles de aplicarse en contextos reales, que les posibilitaron expresarse e invitaron a la interacción con otrxs, que podían ser compañerxs, docentes o integrantes de sus hogares. Cabe destacar, que muchxs estudiantes criticaron las actividades cuya resolución fue posible copiando y pegando fragmentos de textos de internet u otras fuentes, así como la falta de posibilidad de expresarse y/o la falta de consideración y registro, por parte de lxs profesorxs, de situaciones personales complejas atravesadas.

«En la primera mitad del año hicimos un par de actividades de la materia Socioeconomía basadas en historias de personas que vivían sin dinero. Uno de los métodos para satisfacer sus necesidades era el autoabastecimiento de alimentos, la huerta familiar. Por lo que nuestra profesora nos dio como tarea hacer una huerta de la misma manera que estas personas, sin dinero.»

«Realizar un video de mi proyecto productivo, estuvo buena esta consigna ya que nos hizo acordar a los momentos en que estábamos en la escuela a través de un video.»

«Las actividades que fueron interesantes son las actividades de Lengua y Literatura. Son como actividades las cuales la primera fue escribir un cuento, poema, etc. Después con el texto que escribiste tenías que hacer como un radio teatro. Y luego lo último que estamos haciendo es hacer una obra audiovisual.»

«Hacer los trabajos en clase junto con el docente.»

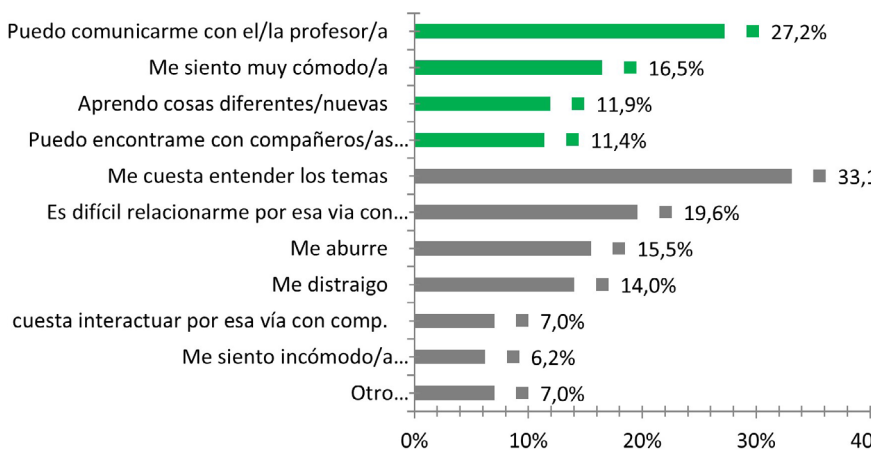
«Me gusta la clase de matemática por Zoom porque puedo interactuar con mi profesor y amigos y compañeros.»

Entre los motivos más recurrentes para cumplir con las actividades escolares, se encontraron los asociados a cumplir con algún tipo de obligación, ya sea para cumplir con lxs profesorxs (30,2 %), para no atrasarse con las actividades escolares (25,2 %), para cumplir con los informes que elaboran lxs docentes (12,5 %) o por una obligación en el hogar (5,7 %). Otros motivos fueron aprender (14,3 %) y pasar el tiempo (4,4 %).⁵

En cuanto a las clases virtuales, 7 de cada 10 estudiantes respondieron que participaban de ellas. De aquellxs estudiantes que no participaban de las clases virtuales, casi el 40 % señaló que era porque la

5 Se registró un 7,6% de respuestas que refieren a diversos motivos que fueron agrupados en la categoría otros.

Figura 3.3. Percepción de lxs estudiantes del nivel secundario sobre las clases virtuales. Provincia de Neuquén. 2020



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

escuela no las realizaba; el 25,4 %, porque se aburría o se sentía incómodx, y 23,3 %, por problemas de conectividad.

Por otra parte, al consultar a lxs estudiantes que participaban en las clases virtuales acerca de cómo les resultaban, la opción más seleccionada fue «no me gustan porque me cuesta entender los temas» (33,1 %), seguida por «me gustan porque puedo comunicarme con lxs profesorxs» (27,2 %). Además, el 19,6 % contestó que le costaba relacionarse de esa forma con lxs docentes, mientras que el 16,5 % indicó que le gustaban porque se sentía muy cómodx (figura 3.3).

Las dificultades encontradas por lxs estudiantes al momento de resolver las actividades propuestas fueron diversas y la opción que mayor cantidad de respuestas afirmativas obtuvo fue «poca motivación o entusiasmo para hacerlas» (72,4 %), seguida de «falta de comprensión de las actividades» (61,2 %). En tercer y cuarto lugar se encontraron «falta de acompañamiento de lxs docentes para resolver las actividades» (43,3 %) y «falta de tiempo por otras actividades que no tienen que ver con la escuela» (36,6 %). También se registraron dificultades vinculadas a las condiciones materiales necesarias para realizar las actividades como la falta de internet o problemas de conectividad (35,7 %) y la ausencia de un espacio físico cómodo (23,6 %). Finalmente, el 37,4 % planteó que no tuvo dificultades para realizar las tareas.

Cabe destacar que el 61,2% de lxs estudiantes respondió que alguna persona en el hogar lxs acompañaba en la realización de las actividades escolares. La opción de respuesta más elegida entre quienes recibieron acompañamiento fue la madre (56,8%), seguida por el padre (16,5%) y lxs hermanxs (13,2%).

Lo hasta aquí descrito da cuenta de que la mayor cantidad de actividades escolares recibidas fueron para realizar de manera asincrónica. Sobre estas actividades lxs jóvenes tuvieron diversas percepciones. Entre las respuestas que se consideran como positivas, la más recurrente fue que se trató de actividades interesantes, mientras que dentro de las que se consideran como negativas, se destacan la complejidad y extensión. Entre las actividades interesantes o motivadoras, lxs estudiantes resaltaron aquellas de carácter integrador, creativas y/o novedosas (como, por ejemplo, realizar un proyecto), como así también las que requerían la interacción con otrxs y les permitían expresarse.

Los motivos más frecuentes para cumplir con las actividades se relacionaron con algún tipo de obligación, ya sea con lxs docentes, familiares o con los informes docentes. Por su parte, las principales dificultades identificadas para resolver las actividades fueron la poca motivación o entusiasmo para hacerlas y la falta de comprensión de las mismas. Vinculado a las dificultades se destaca que 6 de cada 10 estudiantes contaba con alguna persona que lxs acompañaba en la realización de las actividades y que en su mayoría se trataba de unx familiar.

Sentidos sobre la escuela secundaria

En este apartado se presentan datos referidos a qué representó la escuela en aislamiento para lxs estudiantes, así como sobre qué valoraban y qué extrañaban de la escuela presencial.

Respecto de qué representó para lxs estudiantes la escuela en pandemia, la opción «una obligación y una preocupación más» obtuvo la mitad de las respuestas afirmativas (51%); «un tiempo de aprendizaje», el 40% de respuestas afirmativas; «no representa nada», el 22,3%; «la posibilidad de organizar mi rutina», el 16,7%, y «un tiempo de encuentro», el 12,8%. Fueron seleccionadas en menor medida las respuestas «la posibilidad de ayudar a la comunidad», con el 2,5%; «la posibilidad de tener una ayuda alimentaria», con el 0,8%; «la posibilidad de contactarme con otras instituciones para recibir ayuda (salita de salud, comedor comunitario, etc.)», con el 0,3% y, finalmente, «otra cosa» obtuvo el 1,5% de respuestas afirmativas.

Por otra parte, cuando se les consultó acerca de los aspectos valorados de la escuela presencial, el 52,2 % seleccionó la respuesta «encontrarme con mis compañeros/as», el 29,8 % respondió que valoraba «el aprendizaje con otros/as (docentes, compañeros/as, otros/as)», y el 21,5 %, la posibilidad de ir a otro espacio que no sea la casa. Otras respuestas fueron «aprender cosas nuevas» (19 %), «los hábitos/organización de tiempos» (18,8 %), «encontrarme con los/as docentes» (15,5 %), «el trabajo grupal entre pares» (8,4 %), «encontrarme con otros/as miembros de la comunidad educativa (porteros/as, preceptores/as, cocineros/as, bibliotecarios/as, etc.)» (7,7 %), finalmente, «aprender cosas para ayudar a otras personas, al barrio, a la comunidad» (1,1 %). Estas respuestas daban cuenta de la relevancia de la escuela como un espacio de socialización y de aprendizaje con otrxs, y se condice con las voces de lxs estudiantes relevadas en las preguntas de respuestas abiertas, como se verá a continuación.

Además, de la lectura de las respuestas abiertas de lxs estudiantes, se extrae que lo que más extrañaban de la escuela presencial es estar y aprender con otrxs, salir de casa, lxs docentes y el papel de lxs mismxs para el aprendizaje. Así lo manifestaban:

«Extraño todo. A mis amigos, las clases, la libertad de estar afuera de casa y aprender en un lugar cómodo, la naturaleza, los recreos. Me esperaban muchas cosas este año, también el viaje de egresados, la colación, etc. y me pone muy triste terminar mi secundario de esta forma. Por eso también me cuesta mucho hacer las cosas virtualmente, porque no le veo sentido ni tengo ánimo.»

«De la escuela presencial se extrañan muchas cosas, como la charla en el recreo, los debates, los trabajos en grupo, juntarse a hacer un trabajo o proyecto, escribir en la carpeta, ver al profesor explicar, etc.»

«Extraño el acompañamiento de mis profesores, también a mis compañeros, las risas, los chistes, las explicaciones de cada materia y tema diferente, y poder hacer actividades con profesores y compañeros.»

Comentarios y reflexiones para seguir indagando

Todo lo descrito hasta aquí invita a la reflexión respecto del proceso de continuidad pedagógica en contexto de virtualidad, entre otras cuestiones. Como se trabajó a lo largo del artículo, lxs estudiantes identificaron aspectos que facilitaron o dificultaron el proceso de continuidad pedagógica, así como la construcción del vínculo pedagógico estudiantes-profesorxs, entre los que se encuentran:

- Desigualdades en las condiciones materiales para sostener la escolaridad (dispositivos, conectividad, disponibilidad de tiempo y espacio para el estudio, de acompañantes pedagógicxs en el grupo familiar).
- Dificultades para el abordaje y/o realización de las actividades (falta de motivación y/o de comprensión).
- Importancia del vínculo pedagógico para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la dificultad de su construcción en la no presencialidad escolar.
- Valoración positiva de actividades escolares creativas, novedosas y que posibiliten la interacción con otrxs.
- Valoración negativa de actividades escolares tendientes a la repetición y reproducción mecánica de contenidos (copiar y pegar).
- Tensión entre la construcción de conocimiento y la acreditación de espacios curriculares obligatorios.

Estos emergentes invitan a pensar sobre algunas cuestiones. Por un lado, muestran que la pandemia, entre otros efectos, puso aún más en evidencia desigualdades preexistentes, que se recrudecieron. Como dice Larrosa «de pronto, una desigualdad que ya estaba se ha desvelado con particular crudeza, ha mostrado formas nuevas (las que se derivaron del cierre de las escuelas), ha disparado todas las alertas» (2020, p. 18).

En efecto, considerando las desigualdades de acceso a las condiciones materiales para sostener la escolaridad (disponibilidad de dispositivos, conectividad, lugar cómodo para estudiar, pero también acompañante pedagógicx), y siguiendo a Tarabini (2020), se puede plantear que la educación en pandemia mostró que delegar la responsabilidad de la educación al ámbito familiar, agudizó el impacto de la clase social, profundizando las desigualdades sociales. Con relación a este punto, Terigi plantea que «la educación en los hogares a la que nos ha empujado la pandemia se realiza en condiciones de desigualdad en el acceso y uso de las tecnologías, que propician desigualdades educativas» (2020, p. 7). En este sentido, las dificultades vinculadas a las desigualdades respecto de la conectividad, el acompañamiento y ayuda para la resolución de las actividades escolares, se agudizan en este contexto, limitando la posibilidad de que la escuela actúe como garante de la igualdad social.

Además, se visualiza la importancia de los vínculos presenciales, tanto entre pares (estudiantes) como entre estudiantes y profesorxs. Lxs estudiantes destacaron en sus respuestas la importancia de la presencia física y de los encuentros cara a cara en la construcción de conocimiento, en lo que lxs docentes tienen un papel central, tanto para el aprendizaje

como para el acompañamiento y desarrollo personal. En este sentido, dice Vázquez Verdera:

los vínculos [...] son imprescindibles para dar sentido a nuestra existencia. Para bien y para mal, en el aprendizaje no se pueden desligar los aspectos cognitivos de los afectivos. El proceso educativo no ha de limitarse a la implementación de una serie de acciones técnicas, sino que es un encuentro humano que se alimenta de narraciones y afectos positivos y negativos compartidos como elementos facilitadores u obstáculos para el aprendizaje del compromiso ético. El papel que juegan los vínculos afectivos interpersonales es prioritario para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje. (2010, pp. 192-193)

Además, las opiniones sobre las actividades escolares propuestas por docentes dan cuenta de una valoración positiva de las tareas que habilitaron el trabajo creativo, la interacción con otrxs, la aplicación práctica de los saberes; menospreciando las actividades que propusieron una reproducción mecánica de los contenidos abordados.

Finalmente, se plantea que uno de los hallazgos centrales —de la perspectiva de lxs estudiantes secundarixs neuquinxs sobre la educación en pandemia— refiere a la valoración que ellxs realizan de las iniciativas y contactos docentes que les habilitaron expresarse, la realización de tareas que les permitieran relacionarse con otros (pares o adultxs), así como una añoranza de aquello que interrumpió el aislamiento: el encuentro y la construcción de conocimientos con otrxs. Efectivamente, y a modo de cierre, se plantea que las voces de lxs estudiantes muestran que la suspensión de la presencialidad dejó en evidencia que la educación no se reduce al envío de tareas escolares a ser simplemente ejecutadas por ellxs, sino que educar supone la construcción de un vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes en el cual «el conocimiento tiene un lugar importante y el saber se constituye como el espacio emocional, psíquico y social a partir del cual se produce el vínculo, se posibilita el conocimiento y la construcción misma de seres humanos» (De Alba, 2021, p. 21).

Referencias bibliográficas

- De Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 13-29. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5>
- Larrosa, J. (2020). Una vez más, la igualdad. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 17-30). UNIPE/CLACSO.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), pp. 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *revcom Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo* (11), pp. 1-10. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- Vázquez Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación* xx1, 13(1), pp. 177-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>

¿Qué dicen las familias sobre la escuela primaria en tiempos de pandemia?

Primeras aproximaciones

Natalia Fernández y Verónica Ferreira

En el marco del proyecto de investigación «Sentidos y posibilidades de la educación neuquina en tiempos de pandemia», realizamos un total de 517 encuestas a familias de tercer grado (primer ciclo) y sexto grado (tercer ciclo) de las cuatro zonas de la provincia. De este modo, se aplicó el instrumento en ocho escuelas de la zona centro, dieciséis en la zona confluencia, siete en la zona norte y once en la zona sur. Contamos con un total de cuarenta y dos escuelas de la provincia donde realizamos la encuesta.

Es importante aclarar que la aplicación de este instrumento no persiguió un fin representativo del total de la población, sino que buscamos indagar sobre los sentidos que las familias han construido sobre el tránsito de *la escuela en la casa*, en las distintas zonas de la provincia de Neuquén.

En este trabajo abordamos los datos sociodemográficos que presentan las personas encuestadas, para luego profundizar sobre los modos en que se hizo presente la escuela en cada uno de los hogares.

Datos sociodemográficos de los encuestados

De las personas encuestadas, más de la mitad de la población son mujeres, el 40 % de sus hijxs asisten a tercer grado y el 60 % a sexto grado.

El 84 % manifestó tener conexión a internet en su hogar y el 73 % cuenta con algún empleo registrado. En el 49 % de los hogares, la situación económica empeoró al momento de realizar la encuesta, mientras que el 44 % declaró seguir igual.

Respecto del familiar que acompaña a la realización de las tareas, en el 81 % de los casos es la figura de la madre, cuyo nivel educativo alcanzado corresponde al secundario completo en un 70 %.

La escuela en casa

En este apartado trabajamos dos puntos centrales: en primer lugar, abordamos la comunicación que han mantenido las familias con la escuela y, en segundo lugar, caracterizamos las percepciones que ha tenido la familia respecto de las tareas escolares.

¿Cómo fue la comunicación que mantuvieron las familias con las escuelas?

El 86 % de los encuestados planteó que el primer contacto fue virtual; desglosado, el 55 % fue por teléfono; el 18 %, desde alguna plataforma educativa, y el 13 %, vía correo electrónico. Las personas que establecían el contacto desde la escuela fueron lxs docentes en un 58 %, mientras que el equipo directivo lo hacía en un 24 %.

Con relación a la frecuencia en la comunicación por actividades vinculadas a la enseñanza, el 21 % manifestó que la escuela se contactaba todos los días, mientras que para el 43 % lo hacía entre dos a tres veces por semana.

Respecto a otros motivos por los cuales se contactaba la escuela, el 39 % manifestó que era para conocer las necesidades de la familia, mientras que un 27 % respondió que para la entrega de alimentos y un 15 %, para la resolución de alguna problemática vinculada con la comunidad (tabla 4.1).

Percepciones de las familias sobre las actividades escolares

Las actividades desarrolladas en tiempos de pandemia las distinguimos entre sincrónicas y asincrónicas, de las cuales el 64 % corresponde a esta última categoría, mientras que solo el 28 % fueron actividades sincrónicas.

Tabla 4.1. ¿Cómo fue la comunicación con las familias? (contacto en el nivel primario)

¿Con qué frecuencia se contactaban por actividades vinculadas a la enseñanza?	
Todos los días	21 % (zona sur se destaca con 31 %)
Dos o tres veces por semana	43 %
Una vez a la semana	26 %
Menos de una vez por semana	8 % (zona centro se destaca con 21 %)
¿Por qué otros motivos se contactaban?	
Conocer las necesidades de la familia	39 %
Entregar alimentos	27 %
Resolver problemas comunitarios o vinculados a la pandemia	15 %

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las actividades asincrónicas se destaca un abanico de posibilidades, entre las más mencionadas aparecen las actividades individuales en la casa, como también aquellas actividades para realizar en familia.

Dentro de las actividades sincrónicas se destacan las actividades individuales para hacer *on line* con lxs docentes y, en segundo lugar, actividades grupales para realizar conectadxs.

Ante la pregunta *¿cómo le resultan a lxs niñxs las actividades?* el 73 % destaca un sentido positivo, refiriendo que son entretenidas, interesantes, creativas; mientras que solo el 25 % responde opciones relacionadas con sentidos negativos, tanto por la extensión y la cantidad de actividades, como también por la dificultad que presentaban las tareas.

Otra dimensión que se indagó en la encuesta tiene que ver con cuáles fueron los aspectos que motivaron a lxs niñxs a realizar las tareas. Según el 45 %, lo que los motiva tiene que ver con *cumplir* con los deberes, cumplir con el/la docente; en segundo lugar, con un 25 %, las respuestas se relacionan con *aprender* y, en tercer lugar, con un 15 %, la motivación se asocia a la idea de *compartir* con tutorxs, compañerxs, etc. En tal sentido, podemos decir que la motivación estuvo relacionada con el *cumplir*, con una obligación, más que con el *aprender*.

Ante la pregunta *¿qué dificultades encuentra el estudiante para realizar las actividades?*, el 45 % de los familiares encuestados contestó que la dificultad tenía que ver con la comprensión y/o motivación, mientras que el 30 % manifestó que las dificultades estaban relacionadas con

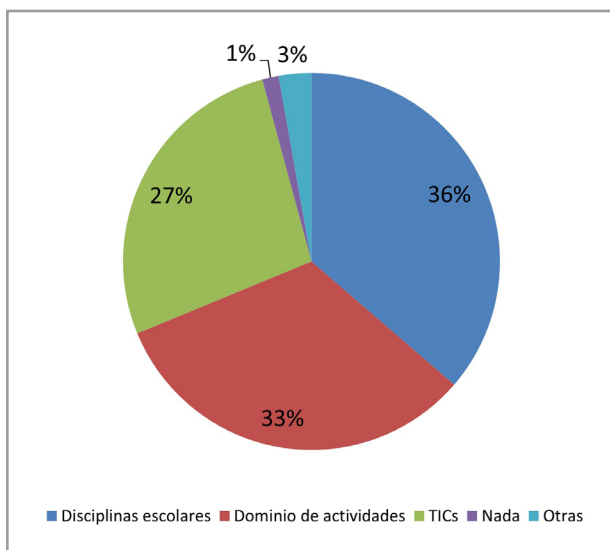
las condiciones materiales como el espacio, tiempo, conectividad, factores reconocidos como claves a la hora de realizar las tareas.

Con respecto a las clases virtuales, el 67 % de lxs niñxs participó de las mismas. De estas clases virtuales, el 74 % de las familias respondió que a lxs niñxs les resultaron agradables y los motivos reconocidos fueron: encontrarse con lxs compañerxs, con lxs docentes. El 24 % contesta que en las clases virtuales se aburren y el 6 % responde que pueden aprender cosas nuevas. De este modo podemos decir que las familias reconocen que para la mayoría de lxs niñxs las clases virtuales fueron espacios de socialización y de encuentro.

Otra pregunta interesante para destacar en las encuestas fue *¿qué le ha permitido aprender a lxs estudiantes en cuarentena?* Un 36 % de las familias responden que lxs estudiantes aprendieron cuestiones relacionadas con las disciplinas escolares. En segundo lugar, con un 32 %, los aprendizajes tienen que ver con el *dominio de actividades* como hacer una huerta, jabón, alimentos varios, etc.

En tercer lugar, con 27 %, aparece en las respuestas el conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías. Estos datos pueden observarse en la figura 4.1.

Figura 4.1. ¿Qué le ha permitido aprender a niñxs/estudiantes la escuela en cuarentena?



Fuente: Elaboración Propia

Percepciones de las familias sobre la escuela en estos tiempos

Ante la pregunta *¿qué representó la escuela en estos tiempos?* Las familias contestaron que la escuela representó: un tiempo de aprendizaje, el 33 %; un tiempo de encuentro, el 31 %; una obligación y preocupación, el 20 %, y un organizador de rutinas, el 10 %.

La última pregunta que se realizó en la encuesta a las familias, con la intención de tener en cuenta sus voces, fue la siguiente: *¿algo más que quiera expresar, recomendar? Su aporte es muy valioso para seguir pensando y mejorando el sistema educativo de nuestra provincia.*

Esta pregunta abierta nos resulta sumamente interesante, no sólo para profundizar en el análisis, sino también para tener en cuenta los aportes que realizan las familias a través de sus voces. Por un lado, ellos expresan cuestiones que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido hay respuestas que demuestran agradecimiento al compromiso de docentes para con la tarea.

En palabras de las familias:

«Agradecer a cada docente por su esfuerzo en estas épocas difíciles para todos».

«Agradecida de la directora y de la escuela, que no nos ha dejado de lado anímicamente, físicamente, moralmente; acompañamiento sobre todo que ellxs hacen».

«Agradezco a cada maestra/o que tomó su tiempo para llamar y explicar los temas dados».

«Mis felicitaciones a los docentes que se pusieron la camiseta para trabajar por sus alumnos ya que algunos se han hecho cargo de comunicarse con datos móviles porque no tienen internet. y me gustaría que el gobierno se haga cargo de pagarle a los docentes como corresponde porque la mayoría sí trabaja y que no se olviden que gracia a lo que aprendieron en la escuela están donde están».

Por otro lado, hay muchas respuestas que expresan reclamos en cuanto al acompañamiento y a las formas de enseñar. En palabras de las familias:

«las clases deberían ser más claras, con forma a clases con la explicación pertinente y no solo mandar las actividades y esperar a que la resuelva el chico».

«Más atención y empatía de los docentes hacia los niños!».

«Me hubiese gustado más presencia, más contenidos, más correcciones».

«Mejorar aún más el vínculo maestros/as y estudiantes. Poder realizar videos explicativos de algunos contenidos a dar».

«Particularmente siento que le falta didáctica a las clases. Les estudiantes se sienten frustrados. Deberían realizar actividades que les despierte interés».

Otra dimensión que también aparece como recurrente, en sus respuestas, es el lugar del Estado en lo que respecta a poder garantizar el proceso de continuidad pedagógica. Los reclamos que se visualizan refieren a tres aspectos:

En primer lugar, aparecen afirmaciones referidas a la importancia de garantizar la conectividad:

«Conexión de calidad y gratuita, como también artefactos afines que permiten el mayor nivel de conectividad posible para familias y docentes».

«Cada niño o grupo familiar debería contar con un dispositivo en su casa y wifi gratuito. El Consejo no se enfoca en eso. Hay muchos niños que no tienen conectividad o usan un celular toda la familia. No hay igualdad de educación para todos».

«El wifi tendría que ser gratis ya que no todos disponen de internet para hacer las tareas».

«Que el gobierno garantice la conectividad gratuita, para que no haya desigualdad de oportunidades para niño, adolescentes y docentes».

En segundo lugar, aparecen reclamos referidos a las condiciones materiales, edilicias, de insumos necesarios para mejorar la infraestructura escolar:

«Me gustaría que haya mayor inversión en infraestructura escolar y conectividad».

«Que mejoren el estado de las escuelas para que los niños puedan retomar las clases más compromiso del gobierno para con la educación».

«Que el gobierno se ocupe en mejorar los edificios escolares para que estén en condiciones cuando se vuelva».

En tercer lugar, otro aspecto que se destaca es el reclamo de alimentos.

«La entrega de alimentos para los niños que sea general para todos los niños de la escuela».

«Más ayuda para los niños más vulnerables».

«Que el sistema educativo apoye a los que no tienen internet y no tienen teléfono, que busquen una solución, que el gobierno done computadoras y que la canasta familiar sean todos los meses y no se atrasen y muchas veces no llegaron, que no pase más eso».

Reflexiones finales

A partir de la lectura de las encuestas, observamos que en el nivel primario hubo un acompañamiento importante por parte de las familias en el vínculo que se estableció con las escuelas. Asimismo, observamos también las grandes dificultades que tuvieron muchxs estudiantes en relación con la conectividad, como con el tiempo y el espacio necesarios para realizar las tareas.

Un aspecto importante para destacar —a través de las voces de las familias— tiene que ver con la presencia que tuvo la escuela a través de propuestas diversas adaptadas al contexto que posibilitaron aprendizajes significativos para lxs niñxs. Aparece también, en estas voces, la importante presencia que tuvo la escuela en esos difíciles momentos, a través de la entrega de alimentos y de la comunicación, para estar al tanto de las necesidades que tenía cada familia.

Quisiéramos dejar en claro que la población encuestada, en su mayoría, fueron familias que contaban con acceso a internet, sin embargo, estas familias son quienes también hacen un reclamo fuerte al Estado para mejorar las condiciones de vulnerabilidad en la que se encuentran muchxs de lxs niñxs, además de reclamarle al Estado que garantice la conectividad a toda la población estudiantil a fin de garantizar el derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

- Duhalde, M. (2021). La escuela pública y el trabajo docente. Tensiones entre el derecho a la educación y la mercantilización educativa. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, (1)1, pp. 57-65. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/8>
- Nicoleau, A. (2021). Escuela y pandemia: reflexiones y prospectivas. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, (1)1, pp. 79-94. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/10>

Prácticas y sentidos escolares interpelados

Algunas reflexiones a partir de los resultados del proyecto de investigación

Soledad Vercellino

En este breve texto me propongo reponer algunos ejes que articularon el diálogo con las investigadoras del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) en el conversatorio «Sentidos y posibilidades de la educación neuquina en tiempos de pandemia», realizado en diciembre del 2020 en el marco del Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19.

Lo primero que impacta es la robustez del trabajo de campo realizado en tiempo exprés, que ha sido el tiempo exigido por la irrupción de la pandemia. Los 16 grupos focales realizados —8 con directorxs y 8 con docentes—, las 923 encuestas aplicadas a estudiantes de escuelas secundarias y las 520 encuestas a familias de estudiantes de escuelas primarias, arrojan una cantidad de datos que podrán ser revisitados largamente.

Los puntos que siguen suponen una reconstrucción del diálogo que mantuvimos en el conversatorio desarrollado en diciembre del 2020. Sabemos que no hay diálogo transparente alguno, pero también sabemos —o al menos confiamos— que algo del otro captamos cuando lo escuchamos. Y esa escucha es desde nuestro propio horizonte de sentidos. En mi caso, lo que sigue es un punteo de lo que la investigación presentada me

ha dado que pensar, desde mi propio recorrido de investigación (y que se expresa en: Vercellino, 2020, 2021). Focalizaré en la escuela primaria, pues allí residen mis últimas investigaciones, lo que no significa que algunos de esos puntos no sirvan para pensar los resultados obtenidos sobre la escuela secundaria.

Educación es el nombre que hemos dado a esa operación milenaria que conecta a los viejos con los nuevos, que ingresa y afilia a los recién llegados a ese mundo que está ahí esperándolos y les inculca la idea de que es posible renovarlo. Occidente ha diseñado un aparato singular — que se ha impuesto en todo el globo hacia finales del siglo XIX— (Querrien, 1994; Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001) que sistematiza y masifica algo de esta operación: la escuela.

Desde hace varias décadas, tanto los diagnósticos académicos (Terigi, 2007; Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol, y Sbulatti, 2009; Ravazzani, 2007) como iniciativas políticas han coincidido en enfatizar que una vía de atención a los problemas de la escuela primaria (repetencias, aprendizajes de baja intensidad) residiría en la flexibilización y/o modificación del formato escolar tradicional, es decir, en su desnaturalización y en la propuesta de otros modos de organización de los tiempos, espacios y agrupamientos escolares, así como también otros modos de organización, evaluación y acreditación de los conocimientos. De un día para otro, la pandemia del COVID-19 ha producido, de facto, la modificación o alteración de todos esos componentes. La investigación desarrollada por el equipo del IPEHCS da cuenta de ello y se interroga sobre qué ha quedado de esa escuela.

Nuestras investigaciones sobre la escuela prepandémica ya nos alertaban que ese formato, gramática o dispositivo escolar era productor de sentidos y moldeaba, performaba los aprendizajes, la enseñanza, la forma de ser y estar en la escuela (Vercellino, 2020). Pensamos la escuela primaria como un sistema de prácticas que se caracteriza por ser repetido y repetible, que poseen una historia y una significación sedimentada, de allí que adquiere peso, fuerza y valor suficiente para producir efectos, entre ellos, construir sentido común sobre la escuela, quiénes la habitan, qué se hace y qué no se hace allí. Ese sistema de prácticas ha quedado jaqueado. Por lo tanto, los sentidos también han quedado jaqueados. Cuando esto nos sucede, adviene la angustia, el desconcierto, pero también es una oportunidad para construir nuevos sentidos, para desembarazarnos de aquellos petrificados y obstaculizantes.

Ahora bien, los datos aportados por las colegas del IPEHCS nos muestran que la pandemia supuso poner de vuelta en marcha el aparato/maquinaria escolar. Con esto quiero decir, que las grandes estrategias que

hacen a la escuela, que muchas veces operaban en el campo de lo obvio, debieron revisarse y reinstalarse.

La *universalización del acceso* fue el primer problema que debió atender nuestro sistema educativo en sus inicios. El precepto de escolarizar a todos/as se advirtió, rápidamente, una empresa de difícil consecución. Ya en la implementación en el novel Territorio de Río Negro de la ley 1420, se documentan tempranos reclamos locales en relación con la inadecuación de la norma nacional a una realidad diferente a la de la urbe porteña (Teobaldo y García, 1993; Zaidenweg, 2013a). Ubican allí la causa de «acatamiento parcial de su articulado en lo concerniente [...] al cumplimiento de la obligatoriedad escolar» (Teobaldo y García, 1993, p. 348). Ahora bien, dicho incumplimiento aparece reiteradamente enunciado como preocupación en documentos de diversos momentos históricos: desde los elaborados durante la última dictadura cívico-militar, hasta las iniciativas desarrolladas durante la década del 80 con el retorno de la democracia (Barco y Mango, 1999).

Frente a esa inasistencia crónica o la asistencia discontinua de lxs estudiantes, históricamente se ha recurrido a tres tipos de estrategias: a) las tendientes a la ampliación de las condiciones de acceso a la escuela como las medidas de gratuidad, laicidad y accesibilidad; b) las correccionales y punitivas y c) las de seguimiento e información.

La pandemia volvió a instalar el problema del acceso a la escuela: cómo llegar a lxs niñxs, cómo lograr que se conecten con la escuela y su propuesta, suspendida la obligatoriedad de asistencia a la escuela. Las estrategias fueron variadas: paliar algunas de las potenciales barreras de acceso a la educación —ahora remota— a través de medidas de asistencia financiera y otras transferencias de recursos como becas, asistencia monetaria a las instituciones educativas privadas para evitar su cierre, entrega de equipamiento informático, liberación de los servicios de telefonía e internet, entrega de cuadernillos impresos (Vercellino, 2021). La accesibilidad se volvió más compleja y fuertemente vinculada a la calidad de acceso a las nuevas tecnologías (equipamiento y conectividad). No se advirtieron medidas punitivas ni correccionales, sí algunos intentos de producir información sobre la situación, en particular desde el Ministerio de Educación de la Nación (las provincias muy tardíamente contaron con información sobre la situación educativa de sus estudiantes en pandemia).

Ahora bien, nuestros sistemas educativos hace tiempo han complejizado la noción de acceso al poner como foco de sus políticas y estrategias, categorías como las de *igualdad de oportunidades*, *inclusión*, e interrogando las condiciones institucionales y sociales que producen su incumplimiento, el que se manifiesta como exclusión educativa: deserción

escolar y baja calidad de los aprendizajes. Desde hace más de dos décadas se trabaja para asegurar ciertos aprendizajes considerados esenciales. Para ello se han sofisticado las estrategias de seguimiento e información con el desarrollo de prácticas de producción de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo y ampliado y diversificado las condiciones de aprendizaje. En relación con este último punto, han sido operaciones tendientes a esa diversificación el ampliar el tiempo escolar —calendarios y jornadas más largos—, sumar personal docente focalizado —en las poblaciones con dificultades para cumplir en este sentido con la obligatoriedad—, modificar los criterios de promoción de los estudiantes —estrategias de promoción directa en la *unidad pedagógica* de primer y segundo grado, promoción asistida en el resto de los grados—, la provisión de insumos considerados críticos en el mejoramiento de la calidad de la educación —tales como infraestructura, textos y manuales escolares, laboratorios, bibliotecas de escuela y bibliotecas de aula, computadoras, capacitación en servicio para los docentes, entre otros—.

En tiempos de pandemia esto se ha revitalizado. Fue imperioso generar nuevos soportes para el hecho educativo. Cerrado el espacio material, lo escolar aparece sostenido en diferentes recursos educativos: plataformas, programas de tv y radio, cuadernillos. Ahora bien, una primera evidencia, sobre la que nos explayamos en Vercellino (2021) y que coincide con el relevamiento del equipo del IPEHCS, es que las experiencias de educación durante la pandemia han sido disímiles según los recursos materiales y culturales disponibles en los hogares y en las mismas instituciones educativas, lo que ha condicionado tanto los recursos pedagógicos digitales utilizados como la respuesta del estudiantado. El tipo de gestión de la institución educativa (estatal o privada), el nivel educativo (inicial, primario, secundario, universitario), la situación socioeconómica del estudiantado, el carácter urbano o rural de los establecimientos, y la región del país han marcado experiencias de enseñanza y aprendizaje muy distantes (Ministerio de Educación de Argentina, 2020; Expósito y Marsollier, 2020). El tipo de tecnologías utilizadas también varía. Las escuelas de gestión estatal presentan un mayor manejo de herramientas tecnológicas denominadas *populares* —es decir, de uso masivo— cuyas características son menos específicas y no demandan ningún tipo de desarrollo para su utilización, como el WhatsApp y las redes sociales. Mientras que las escuelas de gestión privada manejan tecnologías más específicas, es decir, herramientas más adecuadas y complejas, que requieren un conocimiento determinado para su uso (Expósito y Marsollier, 2020): plataformas, videoconferencias, foros y blogs o páginas web.

El otro componente duro de lo escolar alterado es su *espacialidad*. La escuela supuso siempre una política y una economía de la espacialidad. Para que *haya escuela* se ha resuelto el retiro y clausura temporal de la infancia. Esta estrategia ha requerido que se constituya un espacio específico para tal retiro, el edificio escolar, en cuya construcción se materializan «modelos de gobierno, modelos e ideales pedagógicos, experimentos de innovación, ejercicios de ladrillo y cemento [...] varias capas de teoría pedagógica, algunas escuelas de arquitectura, varias disposiciones de organismos internacionales» (Mar Rodríguez, 2009, p. 8). Allí se regulan las proximidades entre las personas y la movilidad de las mismas. El encierro al interior de la institución se reitera al interior de los espacios más pequeños como el aula. La circulación de lxs alumnx es controlada, sometida a autorizaciones. La disposición de lxs personas y objetos en el aula establece una distancia óptima entre los cuerpos y promueve la quietud, el sedentarismo (Antelo, 2007) como condición para el aprendizaje. Durante el tiempo en que lxs niñxs están en la escuela se sustrae o suspende la responsabilidad parental y se traslada a lxs adultxs educadorxs. Esto supone que el espacio escolar es sujeto a fuertes regulaciones sobre los comportamientos que infantes y adultxs pueden desarrollar. Regulaciones orientadas por una función de cuidado, entendido como el esfuerzo por que lxs niñxs estén siempre en presencia, bajo la mirada, de unx adultx, forma que aseguraría su seguridad, en términos del mantenimiento de la integridad física, emocional y social, y de la prevención y anticipación de los daños que la interacción en la numerosidad puede generar.

Esta sustracción, por un tiempo, de la niñez del espacio doméstico genera una operación psíquica interesante: saca a lxs niñxs de la mirada constante de los padres, lxs pone en un contexto de relaciones exogámicas y en contacto con otras prácticas cuidadoras.

Esa operación de hacer escuela ha quedado conmovida. Las derivaciones no podemos leerlas aún. Claramente, ha dejado en evidencia que los modos de enseñanza están fuertemente escolarizados, es decir, se sostienen en el supuesto de las condiciones de escolarización: las estrategias didácticas, en general, suponen que se dan en un espacio cerrado, aislado o separado del espacio mundano; con la coincidencia de un docente y varios estudiantes que están ahí, en clausura, aunados por algún criterio (en general la edad o una combinación de edad y conocimientos previos acreditados); se enseña en simultáneo, más o menos las mismas cosas siguiendo secuencias temporales prefijadas. Ya Terigi (2006) nos había advertido sobre cómo el saber didáctico disponible se produce a partir de un «encuadre cultural» (Canguilhem, 2009) particular: la configuración de la escuela común urbana.

De esto se deriva que la enseñanza remota ha supuesto un fuerte problema didáctico, no solo porque el *saber enseñar* disponible en el profesorado está basado o emerge del encuadre cultural de la escuela pre-pandémica, sino también porque el nuevo contexto de enseñanza es sui géneris: a mitad de camino entre la educación presencial, la educación virtual (que tiene su propio desarrollo didáctico) y la educación a distancia previa al desarrollo de la era digital. Así, las estrategias pedagógicas más frecuentes, como nos muestra la indagación presentada, han sido proponer actividades asincrónicas para resolver de forma individual, preponderantemente propuestas de consignas para resolver de manera escrita, a partir de la digitalización de documentos o la elaboración de cuadernillos por parte del Ministerio nacional o lxs propixs docentes.

Asimismo, la pandemia ha corrido el velo sobre el lugar que la escuela tiene en nuestras sociedades como institución de cuidado. Como hace tiempo advierten estudiosos como Escolano (1993), Viñao Frago (1993), Fernández Enguita (2003), Husti (1992), en la configuración del tiempo escolar —en la definición de cuántas horas ir a la escuela; cuántos días a la semana; durante qué meses; a qué hora ingresar, a qué hora salir; si hacer jornada completa, jornada simple o jornada con corte al mediodía, etc.—, priman criterios extrapedagógicos, a saber:

aspectos económico-productivos —las fechas de recolección, por ejemplo, en las zonas campesinas—, climatológicos —épocas u horas de calor y frío—, religiosos y políticos en la determinación, por ejemplo, de los días feriados—, y médico-higiénicos —periodos vacacionales o de descanso—, así como los hábitos y ritmos temporales junto con las inercias y tradiciones de la sociedad en cuestión. (Viñao Frago, 1993, p. 25)

Así, en las sociedades contemporáneas, con la incorporación progresiva de la mujer al mercado del trabajo, el sistema educativo constituye «uno de los pilares de la oferta pública de cuidados ofrecida por el Estado» (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015, p. 116). Gran parte de las *performances* que docentes y estudiantes desempeñan en el ámbito escolar y muchas de las regulaciones de las conductas de unos y otros en relación a la escuela refiere a la «la transmisión de normas y patrones de conducta aceptados y esperados» (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p. 17), a la satisfacción de necesidades objetivas (por ejemplo, alimentación, higiene, provisión de seguridad física) pero también subjetivas, afectivas, vinculares (Vercellino, 2020). Es decir, gran parte de las *performances* escolares son *performances* de cuidados. La feminización del cuidado —fenómeno reiteradamente denunciado por investigadoras feministas— genera que, con la suspensión de la asistencia a la escuela, se profundicen las des-

igualdades de género pues los cuidados pasan a recaer en las familias y, en particular, en las mujeres (UNICEF, 2020), máxime en países en que el patriarcado está arraigado culturalmente (Gluz y Elías, 2000).

El tiempo es otro organizador que ha quedado interpelado. La escuela, con su materialidad, con sus horarios diarios, con su tiempo de clase y de recreo, con su sucesión de asignaturas, construye e inculca una idea de tiempo bien específica y particular (distinta a la de tiempo cotidiano o a la del tiempo lúdico): «una noción del tiempo basada en la precisión de los encuentros, la secuenciación de actividades, la previsión, el sentido del progreso y la idea del tiempo como un valor en sí mismo» (Viñao Frago, 1994 p. 35). El tiempo del cronograma escolar enseña a resignar el ritmo, intensidad y cadencia del tiempo individual, puestos al servicio del aprendizaje, para la construcción de una temporalidad común: dos horas para matemáticas, una para ciencias, diez minutos de recreo, media hora para el almuerzo.

Esa temporalidad ha quedado profundamente alterada, aún en los casos en que ha querido restituirse idénticamente. El uso de plataformas educativas y de plataformas para reuniones virtuales (que, podríamos suponer, brindan un soporte para reponer algo de ese tiempo común para aprender impuesto por el aparato escolar) ha sido marginal, cómo señalábamos más arriba. En general ha primado un tiempo endogámico (el que cada familia pudo establecer en la organización cotidiana para la realización de las tareas) cuando no, un tiempo hipernarcisista: el que cada niño dispuso.

Quedan muchos otros puntos de los que tirar en esta nueva trama que la novedad de la suspensión de la asistencia a la escuela ha generado, más aún, al considerar la riqueza de los datos que se han presentado en el conversatorio. Nos toca, como académicxs, aportar a la tarea de reconstruir sentidos sobre lo escolar, ante la crisis que allí también se ha generado. La tarea realizada por el proyecto de investigación «Sentidos y posibilidades de la educación neuquina en tiempos de pandemia» del IPEHCS resulta relevante en ese sentido para el caso de la educación norpatagónica. Allí se mide su valor social y cognitivo.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. *Las formas de lo escolar*, pp. 59-78.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

- Barco, S. y Mango, M. (1999): Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro. En Vior, S. dir. (1999). *Estado y Educación en las provincias*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 159-224.
- Canguilhem, G. (1979). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Escolano A. (1993). Tiempo y Educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931), en *Revista de Educación*, 30, pp. 127-163, Madrid, Secretaría de Estado de Educación Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Esquivel, V., Faur, E., y Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. V. Esquivel et. al., *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*, pp. 11-43.
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández Enguita, M. (2003). Tiempo, escuela y sociedad. *Revista Cooperación Educativa*, 69, pp. 22-26.
- Gluz, N., y Elías, R. (2020). COVID-19 y educación ¿Cuál es el mal que afecta a Paraguay en el marco de América Latina?. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 5(especial), pp. 57-63.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de educación* (298), pp. 271-305. <http://hdl.handle.net/11162/70355>
- Mar Rodríguez, H. (2009). Pedagogía y arquitectura [editorial], *Educación y Pedagogía*, 21(54), pp. 5-8. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9777>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «yo me ocupo». En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Ediciones de La Piqueta.
- Ravazzani, C. (2007). Algunas reflexiones acerca del formato escolar y su influencia en las prácticas de enseñanza. *Quehacer Educativo*, 17(86), pp. 220-226.
- Rodríguez Enriquez, C. y Marzonetto, G. (2015). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Perspectivas de Políticas Públicas*, 4(8), pp. 105-134. <https://doi.org/10.18294/rppp.2015.949>
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica: Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes*. Ministerio de Educación [Argentina]. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Teobaldo, M. y García, A. (1993). Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el Territorio Nacional de Río Negro (1884-1945). En A. Puigrós (dir), *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 343-392). Galerna.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI.

- Terigi, F. (2007). Enseñar en las «otras» primarias. *El Monitor*, 5(14), pp. 37-40. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n14.pdf
- Steimberg, C. y Tófaló, A. (2020). Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes durante 2020 [informe sectorial educación]. UNICEF Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/10081/file/Impacto%20COVID%20-%203%20Encuestas%20Educacion.pdf>
- Varela, J. y Alvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Ediciones de la piqueta.
- Vercellino, S. (2020). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber* [disertación doctoral]. Universidad Nacional de Córdoba. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>
- Vercellino, S. (2021). Educación y COVID-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada. En G. Castro (comp.), *La visita inesperada. Escenas de Pandemia*. Teseo. <https://www.teseopress.com/lavisitainesperada/chapter/educacion-y-covid-19-viejos-y-nuevos-problemas-ante-la/>
- Viñao Frago, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12-13, pp.17-74. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367/11786>
- Zaidenweg, C. (2013). *La 'argentización' de los Territorios Nacionales a través de la educación formal e informal. Estudio de caso Río Negro (1908-1930)*. [disertación doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/44470>

Información de lxs autorxs

Natalia Fernández

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Comahue (UNCO); magister en Política y Gestión de la Educación por la Universidad Nacional de Luján (UNLU); doctora en Educación (UNCO). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCO); docente e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE-UNCO).

Líneas de investigación: escuela secundaria técnica y formación para el trabajo; prácticas profesionalizantes; política educativa e investigación cualitativa

Correo electrónico: natinoefernandez@gmail.com

Noemí Bardelli

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA); magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM, España) y doctoranda en Educación (UBA). Se desempeña como docente en el nivel de educación superior universitario y no universitario en Didáctica y Psicología Educacional. Es becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con asiento en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) y desarrolla tareas de investigación y extensión universitaria en UNCO y UAM.

Correo electrónico: noemibardelli@gmail.com

Sandra Belladonna

Profesora en Matemática por la Universidad Nacional del Comahue (UNCO). Ayudante regular de la Facultad de Ciencias Económicas e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE-UNCO). Integrante del Proyecto de investigación C 164 «Escuelas Técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pandemia en Neuquén y Río Negro» (FACE-UNCO).

Correo electrónico: sandra_belladonna@outlook.com.ar

Irene María Buchter

Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad del Salvador (USAL); diplomada en Desarrollo Local y Economía Social por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Directora general de Desarrollo Territorial en la Secretaría de Planificación y Acción para el Desarrollo de la Provincia de Neuquén. Integrante del proyecto de investigación C 164 «Escuelas Técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pandemia en Neuquén y Río Negro» de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE-UNCO).

Correo electrónico: irenebuchter@gmail.com

Lucía Di'Camillo

Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente de las cátedras de Antropología de las carreras de Turismo, Psicología y Enfermería en la Universidad Nacional del Comahue (UNCO). Integrante del equipo técnico de la Subsecretaría de Juventud de la Provincia de Neuquén. Docente de nivel secundario donde articula proyectos emprendedores y pasantías de estudiantes. Integrante del proyecto de investigación C 164 «Escuelas Técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pandemia en Neuquén y Río Negro» de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE-UNCO)

Correo electrónico: ludicamillo@gmail.com

Delfina Garino

Socióloga por la Universidad de Buenos Aires (UBA); doctora en Ciencias Sociales por la UBA. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCO), Docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue.

Líneas de investigación: trayectorias de formación e inserción laboral de jóvenes; formación para el trabajo en escuelas secundarias; educación técnica y prácticas profesionalizantes.

Correo electrónico: delgarino@gmail.com

Francisco Suertegaray

Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional del Comahue (UNCO). Docente en escuelas secundarias de Río Negro. Integrante del proyecto de investigación C 164 «Escuelas Técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pandemia en Neuquén y Río Negro» de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE-UNCO).

Líneas de investigación: trayectorias de egresados de escuelas técnicas.

Correo electrónico: francisosuertegaray@gmail.com

Andrea Properzi

Licenciada en Servicio Social por la Universidad Nacional del Comahue (UNCO); posgraduada en Economía Social y Solidaria y Desarrollo Local por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS); maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Trabaja en el Programa de Desarrollo Agroalimentario de la Provincia de Neuquén.

Correo electrónico: properzian@yahoo.com.ar

Micaela de Vega

Profesora en Ciencias de la Educación y especialista en Asesoramiento Educativo por la Universidad Nacional del Comahue (UNCO); doctoranda en Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la (FACE-UNCO). Formadora de formadores en profesorado de educación primaria e inicial de Neuquén. Integrante del proyecto de investigación C 164 «Escuelas Técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pandemia en Neuquén y Río Negro» (FACE-UNCO). Correo electrónico: micaeladevega@gmail.com

Soledad Vercellino

Doctora en Ciencias de la Educación, magister en Sociedad e Instituciones, licenciada en Psicopedagogía. Docente e investigadora del Instituto de Investigaciones sobre Políticas Públicas y Gobierno, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro (IIPPYG-CIEDIS UNRN), y del Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue (CURZA UNCO).

La educación neuquina en pandemia: voces y experiencias se compuso con las diferentes variables de las familias tipográficas Signika, diseñada por Anna Giedryś, y Reforma, diseñada por Alejandro Lo Celso y PampaType para la Universidad Nacional de Córdoba.

Se terminó de editar en diciembre de 2022 en la ciudad de Neuquén, Patagonia argentina.

En la Argentina, la respuesta más temprana a la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19 fue el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que empezó a regir el 20 de marzo de 2020. Esta medida implicó la interrupción de las rutinas habituales de organización de la vida: los ritmos de producción y de trabajo, los modos de funcionamiento de las redes de socialización y, en el caso particular de la educación, los encuentros entre estudiantes y docentes en el espacio escolar para el desarrollo de las clases. En este sentido, el confinamiento social tensionó la presencialidad como uno de los sostenes principales del formato escolar y produjo nuevos —otros— modos de pensar la escuela en la casa. Como síntesis y presentación de resultados de varios proyectos de investigación, este cuaderno recorre las indagaciones hechas por el equipo de investigación a las funciones y propuestas pedagógicas de la escuela primaria y secundaria en tiempos de pandemia, a partir de las voces de lxs distintxs actores de la comunidad educativa en la Provincia de Neuquén; asimismo, da cuenta de los esfuerzos realizados para sostener la escuela y sostenerse aún en condiciones adversas, angustiantes y cargadas de incertidumbre.

ISBN 978-987-47157-9-1



9 8789874 715791

CONICET



I P E H C S

TOP
POS.
Editorial del IPEHCS