

Investigaciones Educativas en contexto de pandemia

2



Serie
ENCUENTROS DE
INVESTIGACIÓN

AUTORIDADES

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Ing. Agustín Oscar Rossi

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa

Dr. Germán Lodola

Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación

Mg. Gladys Kochen

Secretaría de Evaluación e Información Educativa
Coordinación de Investigación y Prospectiva Serie Encuentros de Investigación.
Investigaciones educativas en contexto de pandemia: / 1a ed. Alejandra Santos Souza y Elías Prudent (Eds.) Autores: Mariana Landau, Daniel Galarza, Gustavo Gerez, M. Paula Montesinos y Elena Achilli- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2023.

Archivo Digital: descarga y online ISSN: 2953-4402.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

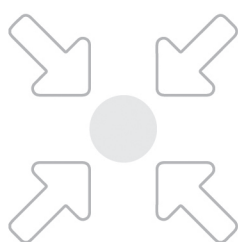


Se permite la reproducción total y/o parcial con mención de la fuente.
Esta licencia abarca a toda la obra excepto en los casos que se indique otro tipo de licencia.
Material de distribución gratuita, prohibida su venta.

2023, Ministerio de Educación de la Nación
Pizzurno 935, CABA
República Argentina

Investigaciones Educativas **en contexto de pandemia**

2



Serie
**ENCUENTROS DE
INVESTIGACIÓN**

Secretario de Evaluación e Información Educativa
Dr. Germán LODOLA

Coordinación de Investigación y Prospectiva
Susana SCHOO

Equipo Editorial
Juan Ignacio DOBERTI
Elías PRUDANT
Juan RIGAL

Editores:
Alejandra SANTOS SOUZA
Elías PRUDANT

Diseño y diagramación
Karina ACTIS

Coordinación de Investigación y Prospectiva Serie Encuentros de Investigación.
Investigaciones educativas en contexto de pandemia: / 1a ed. Alejandra Santos Souza y Elías Prudent (Eds.) Au-
tores: Mariana Landau, Daniel Galarza, Gustavo Gerez, M. Paula Montesinos y Elena Achilli- Ciudad Autónoma de
Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2023. Archivo Digital: descarga y online ISSN: 2953-4402.

Agosto 2023

Índice

Listado de siglas	6
Presentación	7
Panel I	8
Daniel Galarza Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los Institutos Superiores de Formación Docente	8
Marina Landau Investigación cualitativa – El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y sus efectos en las prácticas educativas	19
Gustavo Álvarez Educación técnica en pandemia: la continuidad pedagógica según orientación. Argentina 2020	25
Panel II	37
María Paula Montesinos Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio	37
Elena Achilli Comentarios sobre el trabajo: Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio	42

Listado de siglas:

ASPO:	Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio
CE:	Centro de Estudiantes
CEDOC:	Centro de Documentación del Instituto Nacional de Formación Docente
DES:	Direcciones de Educación Superior
EA:	Educación Agropecuaria
ETP:	Educación Técnica Profesional
IFD:	Institutos de Formación Docente
INET:	Instituto Nacional de Tecnología
INFoD:	Instituto Nacional de Formación Docente
ISFD:	Institutos Superiores de Formación Docente
OS:	Organizaciones Sociales

Presentación

En este segundo número de la *Serie Encuentros de Investigación* se incluyen las presentaciones realizadas en el marco de la III Jornada Anual de la Coordinación de Investigación y Prospectiva **“Investigaciones educativas en contexto de pandemia”** que tuvo lugar el 30 de noviembre de 2021. Este evento se desarrolla desde 2018 y tiene como objetivo dar a conocer los problemas, los enfoques teórico metodológicos y los resultados de las investigaciones recientemente producidas desde la Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa. Asimismo, generar espacios de intercambio y discusión con otras áreas de investigación gubernamentales y de centros académicos universitarios. La actividad está dirigida a funcionarios y equipos técnicos del Ministerio de Educación y de otras entidades gubernamentales jurisdiccionales, a investigadores de centros académicos y a la comunidad educativa en general.

En 2021 la Jornada se organizó en dos paneles. En el primero, el equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) presentó los principales hallazgos de dos indagaciones relacionadas con la formación docente en contexto de pandemia, mientras que el equipo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) dio a conocer los resultados de una investigación sobre los procesos de escolarización en la educación técnico profesional en el mismo contexto.

En el segundo panel, y retomando una dinámica desarrollada en todas las jornadas anteriores, se introdujo una investigación realizada por el equipo de nuestra coordinación para que, luego, una investigadora externa la comentara. En este caso, se trató de una investigación exploratoria sobre los sentidos de la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia. Contamos con las valiosas reflexiones de Elena Achilli sobre este trabajo.

Panel I

Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los Institutos Superiores de Formación Docente¹

Daniel Galarza²

Hola todos y a todas,

Agradezco a las autoridades de este evento por la organización de este espacio y por la invitación a compartir los hallazgos del trabajo realizado. Saludo también a todos los que forman parte de los equipos del Ministerio de Educación de la Nación y a quienes forman parte de los equipos provinciales, valorando su presencia hoy.

Voy a pasar a presentar algunos resultados de un trabajo, fundamentalmente de corte cuantitativo, que fue co-coordinado con Paula Varela, también del INFoD, y llevado adelante por un equipo integrado por Liliana Dente, Gabriela Malacrida, Florencia Rodríguez y Juan Carlos Serra, quienes entre mayo de 2020 y noviembre de 2020 desarrolló las tareas de elaboración de las encuestas cuyos resultados voy a compartir con ustedes. Para todas las encuestas hicimos algunas pruebas de instrumentos en el marco de los límites que la pandemia nos imponía, llevando a cabo los acuerdos necesarios para que las provincias llevaran adelante y garantizaran el relevamiento de la información, porque acá hay que tener presente que, para poder llegar a los Institutos, llegar a los docentes y estudiantes encuestados, fue necesaria la colaboración de las provincias. También a ellos hay que agradecerles su participación en este trabajo que, hacia fines del año pasado, produjo un informe que nos dejó contentos desde el punto de vista de los hallazgos a partir de la información que pudimos relevar, aunque nos dejó con la sensación de que siempre queremos un poco más, que uno trata de ser metodológicamente muy honorable en la elaboración de los diseños, con un trabajo bastante cuidadoso respecto del muestreo en relación con las instituciones y los actores a encuestar, pero después las prácticas y los límites impuestos por las condiciones de la pandemia hicieron que algunas cosas no fueran posibles o que no se desarrollaran como hubiéramos deseado.

Entonces, hicimos un relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en las instituciones de formación docente y este relevamiento se hizo entre agosto y octubre del año pasado (2020). Dicho relevamiento tenía como objetivo:

a) conocer el estado de las situaciones de los institutos en relación con las propuestas que estaban desarrollando, las necesidades que tenían y los problemas que se presentaban en la adaptación de las prácticas que equipos de gestión y formadores llevaban adelante y en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en el contexto de la no presencialidad derivada de la pandemia y,

¹ El informe de esta investigación puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://cedoc.infod.edu.ar/review/relevamiento-cuantitativo-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica-en-los-institutos-superiores-de-formacion-docente/>.

² Magíster en Educación y Especialista de Posgrado en Educación (Universidad de San Andrés) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como investigador en el INFoD y como docente en la UBA y en formación de docentes. Ha coordinado las áreas de investigación del INFoD (2018-2020) y del Programa UBA XXI (2015-2016). Se ha desempeñado como consultor en investigación en el IIPE-UNESCO, Sede Buenos Aires y en la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación. Ha trabajado como docente en distintas universidades y en escuelas secundarias.

b) desde el punto de vista del INFoD, había un objetivo central que era relevar información que nos permitiera reflexionar en torno a la toma de decisiones en materia de líneas político pedagógicas destinadas a la formación docente inicial y continua para el corto y mediano plazo.

Definimos un universo amplio en torno a tres actores: equipos de gestión, formadores y estudiantes de formación docente inicial de primer y último año de la carrera. Definimos equipos de gestión y no directivos porque ahí teníamos ciertas dudas respecto de las formas en que se iban a poder llevar adelante estas encuestas y lo que nos interesaba era tener una mirada institucional de cada unidad que respondiera a esta encuesta.

En el caso de equipos de gestión se pretendió un alcance censal por lo que se procuró alcanzar a la totalidad de las unidades de servicio de gestión estatal y privada. En el caso de formadores y estudiantes se elaboró una muestra estratificada por jurisdicción que se pretendía fuera representativa para cada provincia y que incorporara las diferentes áreas en torno a las cuales se lleva adelante la formación docente en el país. En cada unidad de servicio nos propusimos entrevistar a tres formadores de cada carrera, uno del Campo de la Formación General, otro del Campo de la Práctica y otro del Campo de la Formación Específica. Por su parte, se propuso entrevistar a cinco estudiantes de formación docente por cada carrera, tres ingresantes y dos del último año de la carrera.

Como puede apreciarse en el listado siguiente esto no se logró, es decir, el carácter censal de los equipos de gestión y una muestra realmente representativa de formadores y estudiantes no fue posible, pero sí logramos un volumen importantísimo en términos de encuestas para cada uno de los tres actores que nos dan algunas miradas interesantes sobre este proceso. El estudio recupera las bases de datos con un corte en agosto de 2020 y contempla la información de:

- **794 encuestas a equipos de gestión de 21 jurisdicciones,³**
- **2493 encuestas a formadores de 20 jurisdicciones,**
- **3925 encuestas a estudiantes de 20 jurisdicciones.**

Hay que tener presente además que había un sesgo que considerábamos inevitable, como el que tiene que ver con el hecho de que los estudiantes que iban a responder las encuestas necesariamente iban a ser aquellos que al mes de agosto o septiembre todavía estuvieran conectados a las actividades de la enseñanza.

Elaboramos un informe, estructurado en seis grandes capítulos donde tomamos 1) datos generales de los encuestados, 2) de la organización y la comunicación institucional para resolver los problemas de la implementación de la continuidad educativa, 3) del diseño y el desarrollo de la propuesta de continuidad educativa en general y en particular en el campo de la formación profesional, en la práctica profesional, 4) en la comunicación con los estudiantes, el seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje, 5) las condiciones para el desarrollo de las propuestas en las instituciones y por último 6) las perspectivas sobre el regreso a la presencialidad.

³ No participaron las provincias de: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Misiones y Santa Cruz.

En esta ocasión nos vamos a referir solamente a algunos resultados. En primer lugar, nos interesaba ver cuál era la valoración que tenían en relación con la posibilidad de adaptar a la virtualidad las actividades de cada uno de los ciclos de formación y ahí lo que vimos es que, claramente, había una percepción respecto de que el ciclo de formación general era el más fácilmente adaptable. Más de la mitad de los miembros de los equipos (**Cuadro N°1**) decía que podía adaptar el ciclo de la formación general en su totalidad. Algunos decían que solamente en forma parcial podría ser habilitado. En términos generales, lo que encontramos fue que no había una opinión tan negativa o resistente a las posibilidades de adaptación a la virtualidad de los ciclos de formación general y del ciclo de formación específica. En el campo del ciclo de formación para la práctica, obviamente, hay una demanda muy específica de presencialidad que no puede ser evitada.

Cuadro N°1 Posibilidad de adaptar a la virtualidad cada uno de los ciclos de formación. Equipos de gestión. Total país. En porcentajes.

Posibilidad de adaptar a la virtualidad los ciclos de formación	CFG	CFG	CFG
No puede ser adecuado a la virtualidad	0,9%	4,5%	13,7%
Puede ser adecuado en su totalidad a la virtualidad	53,4%	23,2%	9,8%
Puede ser adecuado parcialmente a la virtualidad	45,7%	72,3%	76,5%
Total General	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación docente.

Nos interesaba, además ver cómo llevaron adelante sus adaptaciones los equipos en relación con las demandas que suponía adaptarse al contexto de pandemia. En principio los equipos señalaban que fue muy importante para la definición de criterios generales el apoyo de las direcciones de educación superior (**Cuadro N°2**), o la institución equivalente que hubiera en cada provincia, en función de las orientaciones que brindaban. También indicaron que tomaron decisiones sobre la base de acuerdos al interior del cuerpo docente y del equipo de gestión y que se basaron en algunos casos en orientaciones brindadas por el INFoD. También tuvieron en algunos casos presencia los equipos de supervisión o los inspectores del nivel en los casos en los que estaban presentes.

Cuadro N°2 ¿Cómo se establecieron en su ISFD los criterios generales y orientaciones para el diseño de las propuestas de continuidad educativa? Seleccione todas las opciones que correspondan. Total país. En porcentajes.

Posibilidad de adaptar a la virtualidad los ciclos de formación	Gestión
Nos basamos en orientaciones brindadas por la Dirección de Educación Superior de la Jurisdicción (o equivalente)	94,5 %
Los discutimos y acordamos con el conjunto del cuerpo docente	89,7 %
Los discutimos y acordamos al interior del equipo de gestión	80,4 %
Nos basamos en orientaciones brindadas por el Instituto nacional de Formación Docente (INFoD)	72,0 %
Nos basamos en orientaciones brindadas por los supervisores/inspectores del nivel (en caso que haya)	59,0 %
Nos basamos en materiales compartidos por el Ministerio de Educación de la Nación para los niveles obligatorios	46,6 %
Nos basamos en orientaciones brindadas por los organismos institucionales de consulta y participación democrática	32,7 %
Otros	14,2 %

Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación docente.

En el caso de los docentes (**Cuadro N°3**) hubo un énfasis más evidente en el carácter intrainstitucional de muchas decisiones. En primer lugar, aparecían los criterios acordados entre los docentes y el equipo de conducción y las orientaciones que recibían al interior de cada instituto por parte de los equipos de gestión. Acá lo importante es en qué medida para tomar decisiones en un contexto que uno podría llamar de emergencia, los equipos de gestión tuvieron apoyo, por un lado, de las direcciones de educación superior, y por otro lado, lograron constituir mecanismos de trabajo al interior de los ISFD que permitieron tomar esas decisiones y, a su vez, que los docentes pudieran llevar adelante estas actividades. En ambos casos, las instituciones parecen haber podido, dentro de ciertos contextos y dentro de ciertas restricciones, tomar decisiones al respecto.

Cuadro N°3 ¿Cómo establecieron los criterios generales para el diseño de su propuesta de continuidad educativa? Seleccione todas las opciones que correspondan. Total país. En porcentajes.

Posibilidad de adaptar a la virtualidad los ciclos de formación	FORMADORES
Acordamos criterios entre los docentes del ISFD, y el equipo de conducción.	69,4 %
Recibí orientaciones del equipo de gestión del ISFD.	64,1%
Me basé en orientaciones brindadas por la Dirección de Educación Superior de mi provincia (o equivalente).	54,4%
Me basé en las orientaciones brindadas por los/las jefes/as o coordinadores/as (de departamento, carrera y/o campo de la formación).	44,1%
Me basé en orientaciones brindadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)	43,8%
Acordamos criterios entre los docentes de cada Campo con la coordinación de los/las coordinadores/as de departamento, carrera o campo.	39,4%
La diseñé de manera individual, consultando de manera informal a algunos/as colegas.	32,0%
Acordamos criterios entre los docentes de cada año.	31,6%
Me basé en materiales compartidos por el Ministerio de Educación de la Nación para los niveles obligatorios.	27,6%
Otros	5,1%

Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación docente.

Por otra parte, los estudiantes decían que para adaptarse a las condiciones que supuso la pandemia y esta condición de no presencialidad (la definimos como de no presencialidad y no como virtualidad porque había un cierto trecho entre una condición y otra) básicamente lo que hacían era recibir información por parte de los profesores y en segundo lugar por los equipos de gestión (**Cuadro N°4**). Esto es previsible en función de la cercanía que los profesores suelen mantener con los estudiantes. También decían que había mecanismos de comunicación horizontal, básicamente entre compañeros de cursos, y esto permitió la circulación de información necesaria para garantizar un cierto funcionamiento, en cada institución.

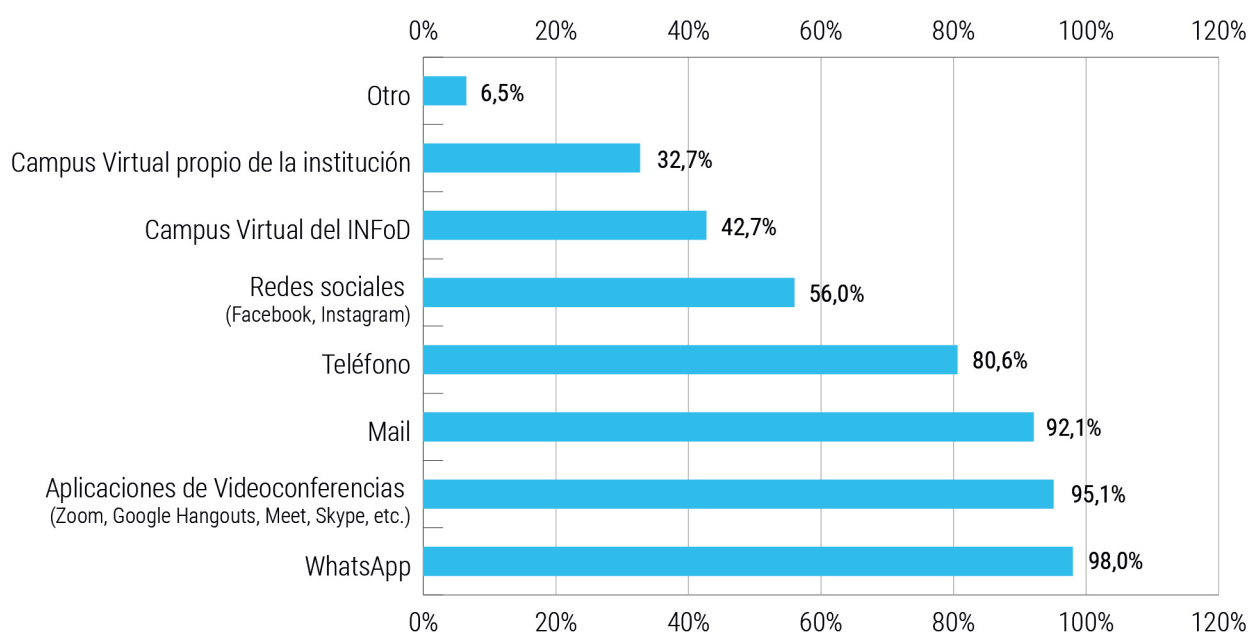
Cuadro N°4 Una vez comenzado el aislamiento (ASPO), durante las primeras semanas, ¿de quién/ quienes recibiste los criterios generales o pautas institucionales sobre la continuidad de la cursada? Estudiantes. Total país. En porcentajes.

	ESTUDIANTE
Recibí orientaciones de parte de las/los profesoras/es	69,1%
Recibí pautas del equipo de gestión del instituto	60,6%
Intercambiamos información entre las/os compañeras/os de curso	37,3%
Recibí orientaciones brindadas por la Dirección de Educación Superior o similar	13,9%
Recibí orientaciones del centro de estudiantes del Instituto	10,5%
No recibí orientaciones	2,2%
Otros	1,5%

Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

Según lo relevado, la comunicación con los estudiantes (**Gráfico N°1**) básicamente se hizo a través del WhatsApp, el cual aparece como el gran instrumento de comunicación en este contexto de no presencialidad. También se mencionan las aplicaciones de videoconferencia y el mail en las encuestas a estos actores, apareciendo esto como un elemento central.

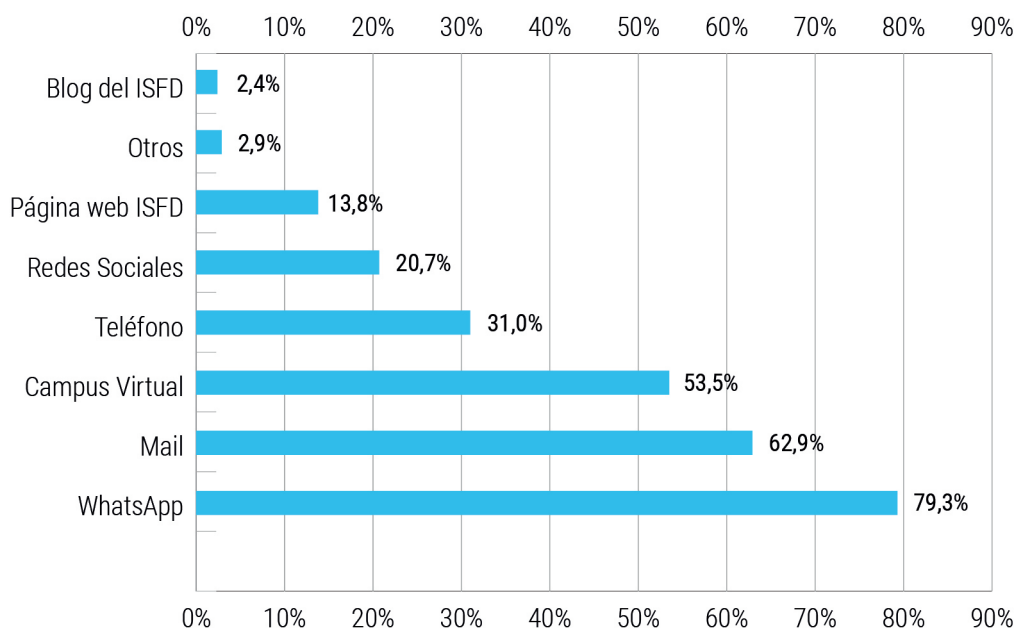
Gráfico N°1 Principal/es medio/s a través del/de los que se comunicó el equipo de gestión con los distintos actores institucionales. Equipos de gestión. Total país. En porcentajes.



Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

En el caso de los equipos de gestión se señalan en este orden: WhatsApp, aplicaciones de videoconferencia y correo electrónico y, por último, también aparece el teléfono como un lugar importante para los equipos de gestión, mientras que para los estudiantes (**Gráfico N°2**) el instrumento principal era el WhatsApp, en segundo lugar, el mail y en tercer lugar el campus virtual. Los campus virtuales, si bien no fueron los instrumentos predominantes a la hora de garantizar la comunicación, tuvieron un lugar importante en el desarrollo de las estrategias de comunicación y del acceso a la información por parte de los estudiantes.

Gráfico N°2 Medios a través de los cuales se comunicaron los estudiantes con el Instituto. Estudiantes.Total país. En porcentajes.



Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

Por su parte, los docentes dicen que para desarrollar una propuesta de continuidad educativa en el contexto de la ASPO priorizaron fundamentalmente, para la propuesta que desarrollaron, el vínculo con los estudiantes, centrándose en la idea del acompañamiento a los estudiantes (**Cuadro N°5**) en el proceso de formación. Para ello tuvieron que desarrollar nuevas formas de evaluación, sumar nuevos recursos didácticos y reorganizar su propuesta de enseñanza revisando y ajustando los contenidos.

Cuadro N°5 Caracterización de la propuesta de continuidad educativa. Equipos de gestión y formadores/as. Total país. En porcentajes.

Caracterización de la propuesta de continuidad educativa	Equipos de gestión	Formadores/as
Se priorizó el vínculo con las/los estudiantes para acompañarlas/os en el aislamiento	99,0%	97,4%
Se propusieron nuevas formas de evaluación	98,7%	96,1%
Se sumaron nuevos recursos didácticos	98,6%	98,1%
Se reorganizó la propuesta de enseñanza	98,6%	97,7%
Se revisaron y/o ajustaron contenidos	98,4%	97,0%
Se revisaron y/o ajustaron contenidos	95,2%	92,7%
Se seleccionaron y priorizaron contenidos nuevos	87,9%	82,9%
Se estableció un entorno virtual para centralizar las propuestas pedagógicas (Blogs, Drive, Página Web, Sitio Web Institucional, Plataforma, etc.)	87,7%	96,5%
Se continuó con la propuesta planificada antes de la emergencia sanitaria	33,8%	35,9%

Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

Casi el 100% de los docentes encuestados señalan que estas actividades resultaron indispensables para poder llevar adelante este proceso de adaptación a la continuidad educativa en la ASPO. De hecho, solamente un tercio de los docentes señala que la propuesta planificada antes de la emergencia sanitaria fue la que continuó vigente durante el desarrollo de sus tareas. Señalan también que tuvieron que desarrollar materiales didácticos en diferentes formatos, que hicieron videos, podcasts, presentaciones, mapas conceptuales, gráficos, etcétera (**Cuadro N°6**). Tuvieron que hacer algún tipo de trabajo de selección de libros y de textos o de artículos en formato digital. Algunos utilizaron podcast y videos para el desarrollo de sus clases y también utilizaron los materiales que fueron ofrecidos en instancias de formación continua en las que habían participado previamente. Por debajo de la mitad, por debajo del 50%, aparece el uso de recursos tomados de portales educativos del Ministerio de Educación de la Nación o de portales y plataformas de los Ministerios de Educación Provinciales.

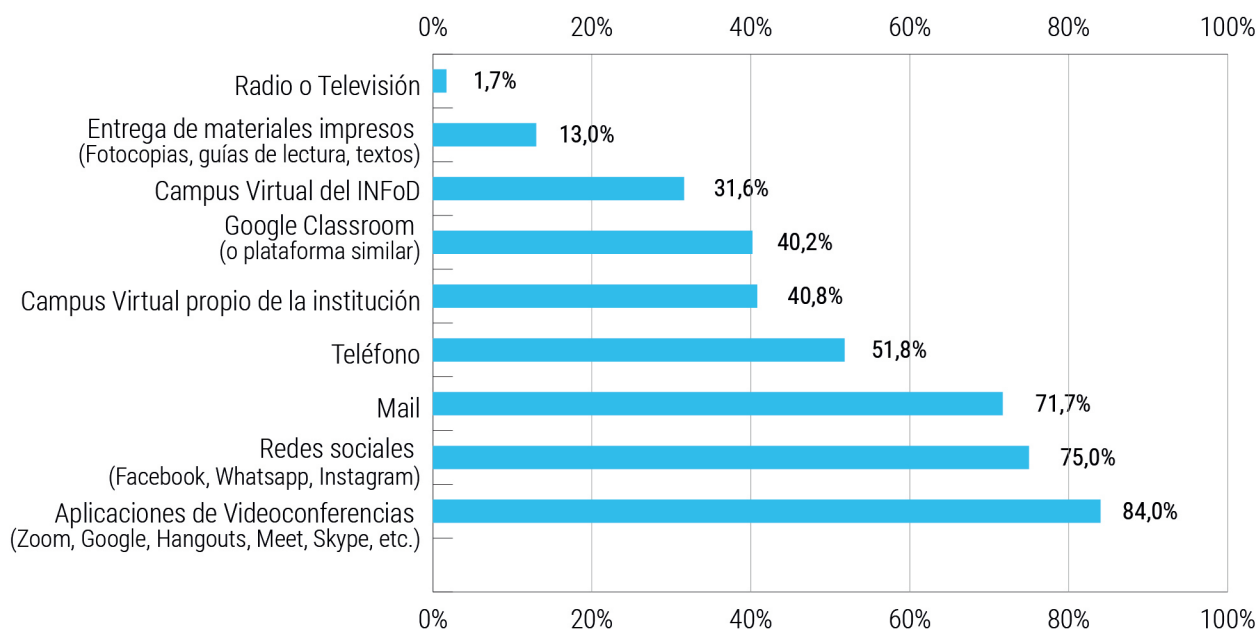
Cuadro N°6 Recursos didácticos utilizados para desarrollar las propuestas. Formadores/as. Total país. En porcentajes.

Recursos didácticos utilizados para desarrollar las propuestas	Formadores/as
Materiales didácticos desarrollados por usted en diferentes formatos digitales (videos, podcast, presentaciones, mapas conceptuales, gráficos, etc.).	89,6%
Libros, selecciones de textos, artículos de revistas en formato digital.	88,1%
Podcast (audios) o videos disponibles en la web (por ejemplo, en YouTube).	70,1%
Materiales que me fueron ofrecidos en instancias de formación continua de las que participé	61,7%
Recursos tomados de portales educativos del Ministerio de Educación de la Nación (Educ.ar, seguimos educando.gov.ar, etc.) O portales educativos o plataformas de los Ministerios de educación jurisdiccionales	46,1%
Recursos tomados de portales educativos no oficiales (gratuitos o pagos)	41,5%
Materiales desarrollados por el Instituto Nacional de Formación Docente en el marco del ASPO.	32,8%
Materiales desarrollados por la Dirección de Educación Superior (o equivalente) en el marco del ASPO	31,9%
Programas de TV o radio en el marco de Seguimos Educando (Canal 7, Encuentro, Paka Paka, etc.) O programas de TV o radio provinciales o locales	25,3%
Cuadernillos de la Serie Seguimos Educando elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o por el Ministerio de Educación de la jurisdicción	16,7%
Materiales desarrollados por instituciones internacionales en el marco del ASPO	10,6%

Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

Los principales entornos utilizados para el desarrollo de las propuestas fueron claramente aquellos que se derivaban de la existencia de aplicaciones de videoconferencias: Zoom, Google Meet, etcétera. (**Gráfico N°3**). También se utilizaron las redes sociales y hubo también un uso fuerte del correo electrónico para poder, básicamente, circular materiales, información, etcétera, como plataformas para el desarrollo de las clases. Bastante más atrás, y estamos hablando de agosto del año 2020 y es importante señalarlo, aparecen los campus virtuales de las instituciones, el Google Classroom y el campo virtual del INFoD. Acá hay un proceso de aprendizaje de la utilización de estas herramientas y nos preguntamos qué pasaría si hiciéramos hoy esta misma pregunta en relación con la relevancia de estos instrumentos.

Gráfico N°3 Principales entornos utilizados para el desarrollo de propuestas. Formadores. Total país. En porcentajes.



Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

Los estudiantes (**Cuadro N°7**) valoraron fuertemente el uso de los encuentros sincrónicos, el envío de consignas de trabajos como instrumentos útiles para el desarrollo de las actividades, el intercambio con los docentes por la vía de las redes sociales y, en cuarto lugar, queda el envío de audiovisuales o podcasts desarrollados por los docentes para abordar algún tema de la materia.

Cuadro N°7 Utilidad de las propuestas en el marco del desarrollo de su propuesta de continuidad educativa. Estudiantes. Total país. En porcentajes. (selección obligatoria de tres opciones).

Utilidad de las propuestas en el marco del desarrollo de su propuesta de continuidad educativa	Estudiantes
Encuentros sincrónicos (video llamadas por Zoom, Jitsi, Meet, Hangouts, por ejemplo) a modo de clase en vivo.	72,0%
Envío de consignas de trabajo.	56,6%
Intercambio con los docentes vía redes sociales (Whatsapp, Facebook. Instagram. Twitter, Tik Tok, por ejemplo).	40,2%
Envío de audiovisuales o podcasts (audios) desarrollados por las/los docentes para abordar algún tema de la materia.	36,0%
Envío de materiales y propuestas a través del Campus Virtual del Instituto.	34,8%
Envío de audiovisuales o podcasts (audios) disponibles en la web, que abordaban algún tema de la materia.	19,1%
Envío de materiales y bibliografía por correo electrónico.	14,1%
Envío de materiales fílmicos completos o fragmentos de: películas, documentales y/o series.	10,8%
Envío de propuestas de trabajo en entornos virtuales colaborativos (Padlet, Drive).	6,9%
Envío de materiales escritos.	6,8%

Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

Por otra parte, nos interesaba ver **(Cuadro N°8)** qué había pasado con el campo de la formación práctica profesional y ahí aparecía la idea de que los estudiantes habían podido acceder a las escuelas asociadas a partir del uso de medios digitales y estas habían restringido la práctica de los estudiantes a algunas tareas específicas.

Cuadro N°8 Formas de participación de los estudiantes del CFPP habilitadas por el equipo directivo de la escuela asociada. Equipos de gestión y formadores. Total país. En porcentajes.

El equipo directivo de la escuela asociada...	Equipos de gestión	Formadores/as
Habilitó la participación de las/los estudiantes a través de medios digitales.	72,8%	81,8%
Restringió la práctica de las/los estudiantes a algunas tareas específicas	16,8%	10,5%
No habilitó la práctica de las/los estudiantes	0,5%	1,4%
Otra	9,9%	6,3%
Total	100%	100%

Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

No hicimos un trabajo más fino de esto por jurisdicción, porque todos sabemos que hubo en ese pedido restricciones que cambiaban según el contexto. También las actividades que se llevaron a cabo en relación con el campo de la práctica **(Cuadro N°9)** supusieron por parte de los estudiantes entrevistas a actores institucionales, se implementaron prácticas en las escuelas asociadas a partir de los entornos virtuales y asistieron a los docentes y a los formadores en sus planificaciones.

Cuadro N°9 Actividades realizadas por los estudiantes en las materias de CFPP. Formadores. Total país. En porcentajes.

	Formadores/as
Realizaron entrevistas a actores institucionales (equipo directivo, docentes, otras/os) de las escuelas asociadas, a través de medios digitales	68,1%
Diseñan e implementaron clases para alumnos/as de las escuelas asociadas, en los entornos virtuales	81,6%
Asistieron al/a la docente conformador/a en su planificación	55,6%
Analizaron documentos curriculares propios de la escuela asociada	51,7%
Realizaron otras tareas para la escuela asociada	20,5%

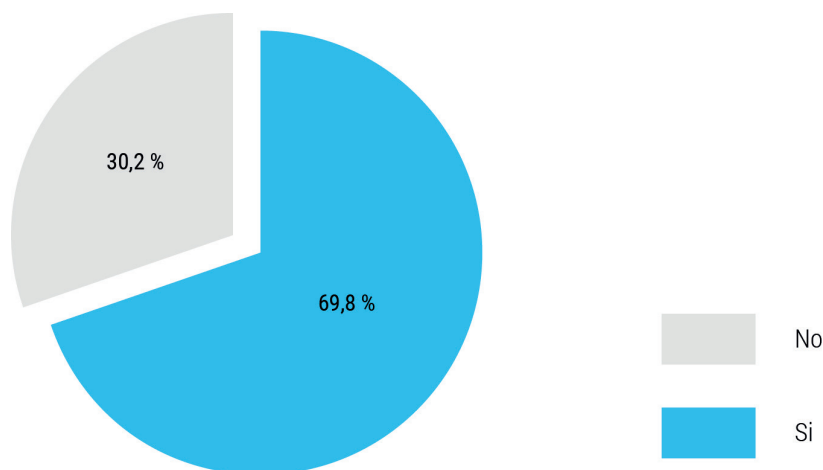
Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

Hubo un intento de alguna manera de adaptar el campo de la práctica a las restricciones que suponía la pandemia, básicamente adoptando mecanismos virtuales y accesorios indirectos a las instituciones.

Nos interesaba por último ver qué pasaba con los equipos de gestión y las condiciones (en términos de capacitación) para abordar estos desafíos. El 76.72% de los equipos de gestión decían que los últimos 5 años habían recibido formación en cuestiones vinculadas a la educación a distancia y que habían recibido capacitación en el uso de recursos tecnológicos. Por su parte, en el caso de los docentes, ese porcentaje ascendía al 81.47%.

Un aspecto que nos sorprendió es que 7 de cada 10 docentes (**Gráfico N°4**) manifestaron que habían tenido algún tipo de formación anterior a la pandemia tanto en la educación a distancia como en el uso de recursos tecnológicos.

Gráfico N°4 Durante el actual período, ¿contó con capacitación docente en el uso de recursos tecnológicos para el diseño y desarrollo de la propuesta educativa, ofrecida a nivel institucional, jurisdiccional y/o nacional?



Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

En relación con lo anterior, aparecía el desafío de las demandas por parte de los equipos de gestión y los formadores en relación con la mayor formación en la enseñanza de los contenidos de las unidades curriculares en entornos virtuales y formación específicamente en el uso de distintas tecnologías y entornos digitales y en formas de evaluación, que fue un tema que estuvo presente (**Cuadro N°10**). Creo que lo teníamos menos presente nosotros en el desarrollo de los instrumentos de lo que efectivamente apareció a la hora de obtener respuestas, porque la evaluación parece haber sido uno de los desafíos a resolver por parte de los docentes y de los equipos de gestión de los profesorados.

Cuadro N°10 Líneas de formación para formadores más relevantes en el contexto post pandemia. Equipos de gestión y formadores. Total país. En porcentajes.

El equipo directivo de la escuela asociada.	Equipos de gestión	Formadores/as
Formación en la enseñanza de contenidos de las UC en entornos virtuales	56,3%	50,6%
Formación en el uso de distintas tecnologías y entornos digitales	42,9%	51,2%
Formación en evaluación	39,5%	31,6%
Formación en enfoques inclusivos ligados al acompañamiento de la trayectoria de todos los estudiantes	29,0%	32,2%
Formación en modalidades de trabajo tipo taller o por proyecto	16,8%	20,5%
Formación en el tratamiento de situaciones pedagógicas complejas ligadas a la vulneración de derechos de adolescentes y jóvenes	8,8%	12,7%
Formación en gestión Institucional	4,2%	-
Otras (especificar)	1,1%	1,2%

Fuente: Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos de Formación Docente.

Por último, los estudiantes valoraban particularmente el uso intensivo de las tecnologías digitales y el acceso a los recursos y a las actividades y materiales de manera online. Esto es muy importante. Además, apareció (en las preguntas abiertas de las encuestas) una valoración fuerte por parte de los estudiantes de la flexibilización de los tiempos. La presencialidad suponía para ellos tiempos rígidos y el trabajo virtual suponía tiempos más flexibles. Otro aspecto valorado es la mayor comunicación con los docentes y el resto de sus compañeros y el mayor acompañamiento y seguimiento por parte de los docentes.

Bueno, esto es un poco algunas de los resultados de este estudio que quería compartir en esta presentación.

Espacio de intercambio

Pregunta: ¿Podrás ampliar sobre el concepto que mencionaste referido a la mayor presencialidad que contiene la práctica docente?

Daniel Galarza: Primero hay que entender que estamos hablando sobre una encuesta, por lo cual las posibilidades de interpretación son acotadas. Algunas interpretaciones las habilitamos a partir de las preguntas abiertas que estaban al final donde aparecían muchos elementos interesantes que no estuvieron presentes en el PowerPoint. Nosotros avanzamos en el trabajo con algunas hipótesis. Una de ellas es que el mundo de los docentes es muy “presencialista” por decirlo de alguna manera. Hay una defensa muy fuerte de la presencialidad, pero lo que está claro para los docentes es que las materias del campo de la formación general y de la formación específica podían adaptarse bastante bien a la virtualidad. También está claro que el campo de formación profesional tiene reglas donde la necesidad del contacto directo con las escuelas, no solo desde la formación sino también desde cierta forma de socialización laboral, de aprendizaje de la tarea en contexto, tiene un imperativo de presencialidad que no está tan claramente definido en los otros campos de la formación. Me pareció interesante la percepción de los estudiantes en relación con que la virtualidad tiene una flexibilidad que la presencialidad no tiene. Yo soy, además de miembro del equipo del INFoD, docente formador de docentes en la Ciudad de Buenos Aires, y los docentes siempre nos preguntamos sobre los efectos de la virtualidad, los problemas de los que no se pueden conectar, etcétera, pero también aparecieron registros de gente para la cual la virtualidad supuso resolver problemas vinculados a traslados, a los tiempos. Ahí hay un conjunto de cosas que hay que seguir explorando porque tienen que ver con que los docentes somos muy amantes de la presencialidad, creemos en el del cara a cara y consideramos que es central, pero hay algo de las potencialidades de la virtualidad que evidentemente la pandemia puso en escena.

Investigación cualitativa – El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y sus efectos en las prácticas educativas⁴

Mariana Landau⁵

Muchas gracias por la invitación a compartir los resultados de la investigación que desarrollamos durante el 2020. Agradezco a las autoridades y a los/as colegas. Lo que voy a contar es un trabajo que realizamos en conjunto con las Direcciones de Planeamiento y de Educación Superior de las jurisdicciones, los equipos técnicos y autoridades del INFoD y la Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa, dependiente de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa.

Me voy a referir en esta ocasión únicamente al capítulo 2 del informe que es el correspondiente a la formación docente. El equipo estuvo compuesto por Carmen Gómez, Ana Senatore, Sebastián García, Beatriz Díaz y Mariana Landau. Asimismo, se desarrollaron las actividades en conjunto con integrantes de las DES (Direcciones de Educación Superior) y áreas de planeamiento de las diferentes jurisdicciones. El proceso de trabajo implicó la discusión del diseño y los instrumentos para el desarrollo y la sistematización de la información.

El objetivo de la investigación fue relevar, caracterizar y analizar las prácticas educativas en los actuales contextos institucionales mediados por el ASPO. La idea era ver qué estaban haciendo las instituciones y los docentes y cómo estaban generando estrategias destinadas a asegurar la continuidad pedagógica de los y las estudiantes de los niveles obligatorios y de la formación docente en el contexto de no presencialidad definido por la pandemia de COVID-19.

Se trató de una muestra intencionada para los distintos niveles del sistema educativo con entrevistas según se detalla a continuación:

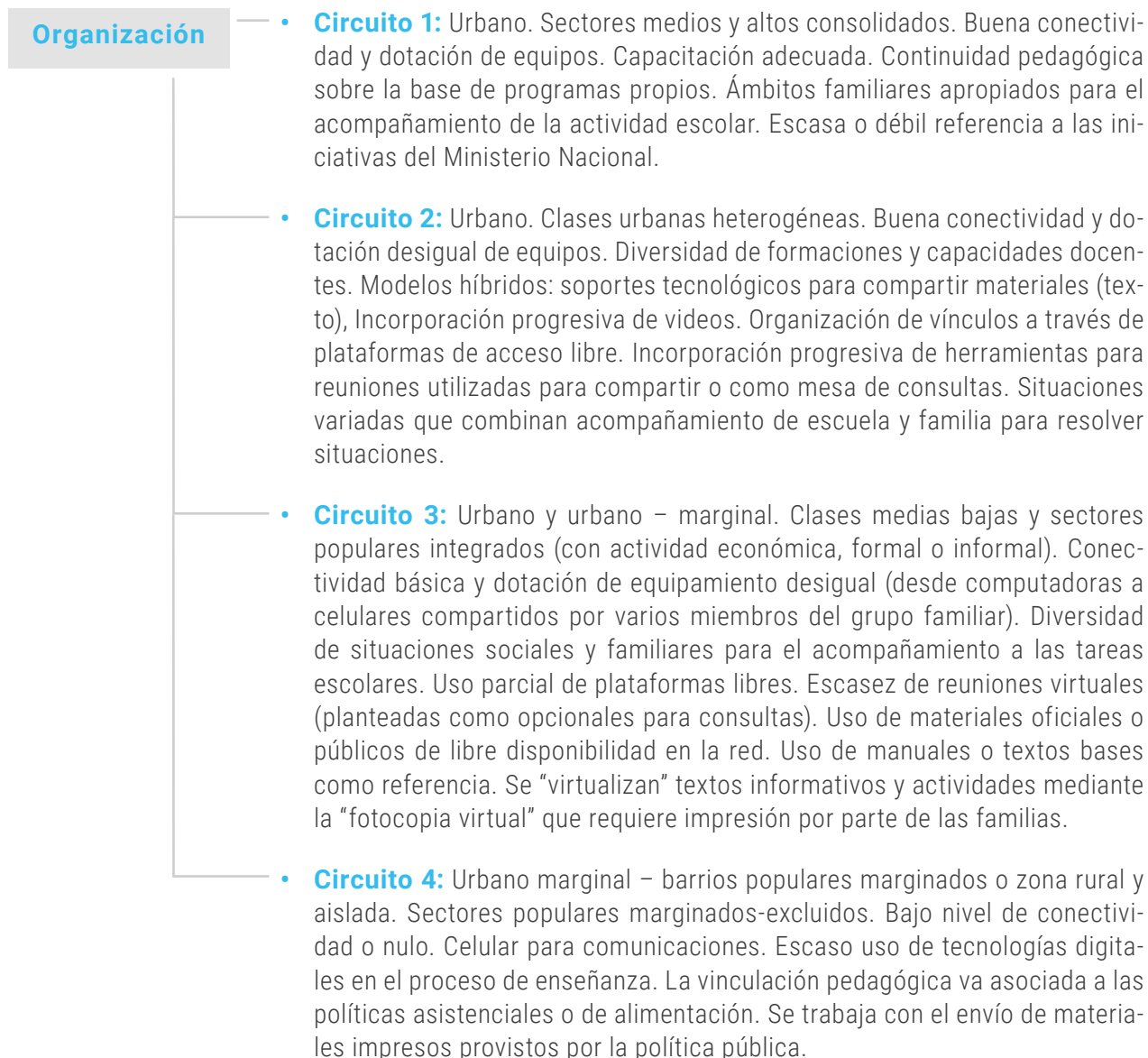
- **Nivel Inicial:** 24 entrevistas de las cuales 20 fueron a docentes, incluida una de educación especial y 4 a directores del nivel.
- **Nivel Primario:** se hicieron 38 entrevistas, 29 a docentes (se incluyen 2 a docentes de la modalidad rural, 2 de la modalidad intercultural bilingüe, 2 de la modalidad especial y 1 de la modalidad Hospitalaria-domiciliaria) y 9 entrevistas a directores, de los cuales 2 fueron hechas a directores de la modalidad rural.
- **Nivel Secundario:** se realizaron 36 entrevistas en total. De las cuales 28 fueron a docentes entre las cuales se incluyeron 3 de la modalidad rural, 1 de la modalidad artística, 1 de la modalidad de Contextos de Encierro y 3 de la modalidad de Jóvenes y Adultos. También se entrevistaron a 8 directores.
- **Nivel Superior-Institutos de Formación Docente** (en adelante IFD): se llevaron a cabo 22 entrevistas a docentes de los distintos Campos de la Formación y 4 a cargos directivos.

⁴ El informe de esta investigación puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://cedoc.infed.edu.ar/review/investigacion-cualitativa-el-aislamiento-social-preventivo-y-obligatorio-aspo-y-sus-efectos-en-las-practicas-educativas/>

⁵ Magister en Análisis del Discurso (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Integrante del área de investigación del INFoD, Ministerio de Educación de la Nación. Prof. Adjunta regular a cargo de Tecnologías Educativas (FSOC-UBA). Profesora de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Dirige y participa en proyectos de investigación y extensión universitaria. Dirige tesis de posgrado. Tiene libros y artículos publicados sobre tecnologías y educación, educación secundaria y formación docente, entre otros.

También se realizaron un total de 24 entrevistas a Supervisores que tenían funciones de acompañamiento y seguimiento pedagógico.

Una de las decisiones importantes del trabajo de campo fue dividir la muestra en cuatro circuitos diferenciados para la segmentación de instituciones educativas según ubicación geográfica, características sociales, uso de dispositivos, etc. como puede apreciarse en el siguiente diagrama:



En función de los circuitos mencionados, se pudieron realizar las entrevistas en los Institutos de Formación Docente (**Cuadro N°1**). Se incluyeron a docentes de los niveles inicial, primario, secundario y a docentes de los tres campos (de la Formación General, de la Formación Específica y de las Prácticas Profesionales) de los IFD.

Cuadro N°1 Entrevistados según rol y circuito

		Directivos	Docentes			Totales por circuito
			CFG	CFE	CP	
Circuitos	1				1	1
	2	2	3	4	4	13
	3	2	2	2	5	11
	4		1			1
Totales por rol		2	6	6	10	26

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

El trabajo se organizó en diferentes dimensiones, pudiéndose identificar fases o etapas desde el inicio de la ASPO (**Cuadro N°2**). Una de ellas fue la organización del trabajo directivo, es decir, ¿qué hacían los directivos?, ¿qué decían los directivos y los docentes acerca de su tarea; los recursos disponibles, etc? Con relación al acceso de recursos y dispositivos, el eje está fuertemente marcado por la disponibilidad de conectividad y de dispositivos informáticos. Pero en las entrevistas aparecía que como recurso no solo era significativo este aspecto, que era central para diseñar las propuestas de enseñanza, por supuesto, sino que además era relevante desde la voz de los actores el lugar de la normativa. Los lineamientos que establecían tanto los directivos como las DES con pautas concretas acerca de cómo funcionar en este contexto y más avanzado en el tiempo de cómo evaluar, que este era un tema muy importante. Otra dimensión tenía que ver con las propuestas de enseñanza, las estrategias de enseñanza que se diseñaron, las intervenciones educativas en situaciones pedagógicas complejas, el cuidado y vulneración de derechos. Y qué estrategias se daban las instituciones para dar cuenta de esta situación, las expectativas.

Cuadro N°2 Dimensiones de análisis del informe

1. Distinción de fases/etapas desde el ASPO (inicios, continuidades, rupturas, re-direccionamiento)
2. Organización del trabajo directivo (partir de la segunda extensión del ASPO)
3. Accesos a los recursos y dispositivos
4. Propuestas de enseñanza, trabajo con actores instituciones y alumnos/familias
5. Intervención educativa en situaciones pedagógicas complejas (desde prácticas de cuidado) y articulación del trabajo con otros actores institucionales
6. Consideraciones sobre la experiencia
7. Expectativas en el corto plazo
8. Particularidades de la práctica

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

El trabajo de campo se hizo entre junio, julio y agosto del 2020. La expectativa de volver a la presencialidad era fuerte, en muchas entrevistas, aparece que *"en el segundo cuatrimestre vamos a poder reponer aquello que no pudimos hacer en el primer cuatrimestre"*, todavía en muchos lugares aparecía esta idea de que el aislamiento iba a ser por poco tiempo. Un tema fundamental para la formación docente era qué pasaba con el campo de la práctica.

Voy a tomar en esta exposición solo algunos aspectos del trabajo, que son muchos y está disponible en el [CEDOC](#) junto con todos los estudios nacionales que se desarrollan desde el área de investigación del INFoD.

En primer lugar, había una pregunta fuerte sobre las etapas y lo que aparece en el trabajo de campo es que hay una primera etapa signada por la incertidumbre, un cierto desconcierto. Los docentes utilizan este momento para conocer los dispositivos que tienen y la disponibilidad de conectividad por parte de los estudiantes, cómo es la organización del grupo, etc. En muchos testimonios aparece la opinión de que la pandemia iba a durar poco tiempo. También apareció un grupo importante de docentes que decían que esta etapa era una oportunidad para poder utilizar más intensivamente las tecnologías en la enseñanza.

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

Una segunda etapa, tuvo que ver con planear el desarrollo del trabajo en la institución en una instancia totalmente virtualizada. Un aspecto importante que aparece también en términos de recursos es el rol de los directivos. En algunas entrevistas, aparecía ponderando positivamente este lugar donde los directivos tranquilizan e intervienen en el clima de la institución y a la vez transmiten lineamientos, organizan la tarea. También, que hubo directivos que intervenían en la cantidad de material que se enviaba a los estudiantes. Y un tema que aparece fuerte es qué pasa con los estudiantes de los (IFD) que no tienen conexión. En los primeros momentos de la pandemia se trasladan los estudiantes a las ciudades para cursar los estudios superiores y luego tienen que volver a sus ciudades, a pueblos más chicos, donde la conectividad es mucho menor y entonces se hace más difícil la conexión con ellos. Entonces, ahí fue un trabajo fuerte de los directivos de poder construir nexos con estos estudiantes, y para ello, en muchas instituciones, recurren a los Centros de Estudiantes (CE) para entablar puentes, que, en algunos casos, ya estaban presentes de antemano. De este modo, los CE pudieron tomar contacto con estos estudiantes, sobre todo con los estudiantes de primer año.

Esta segunda etapa tiene que ver fundamentalmente con pensar a la propuesta totalmente mediatizada, las instituciones entienden el desarrollo de la actividad pedagógica que se va a realizar en estos espacios y empiezan a organizar los dispositivos, los entornos, las plataformas disponibles. En muchos casos los docentes instrumentan ciertos circuitos de redundancia. Porque lo que aparece no es que los grupos están conectados o están desconectados, sino que hay una heterogeneidad en la disponibilidad del equipamiento y la conectividad al interior de los grupos. En este marco, los docentes tienen que ir tomando decisiones acerca de cómo dar lugar a esta continuidad pedagógica. Un elemento significativo que aparece en esta segunda etapa tiene que ver con el tiempo, con la calendarización de la formación que tiene el Instituto, que empieza a planificar el año durante las mesas de examen y que necesita hacer reformulaciones con el desarrollo del ASPO. Esta organización en algunos casos da lugar a estrategias nuevas, por ejemplo, en una institución aparece la idea de bimestralizar.

“El instituto nos propuso esto, y eso nos facilitó bimestralizar los espacios. ¿Qué quiere decir esto? Que, en lugar de un cuatrimestre, dividir los espacios específicos o algunos espacios en bimestres muy condensados y muy firmes. Entonces Ciencias Sociales y su Didáctica I, pasó al segundo cuatrimestre [...] La propuesta de bimestralizar surge más que nada de una reunión en el Consejo Directivo, en la posibilidad de que no se cursaran tantos espacios simultáneos como se había propuesto desde provincia”. (Fragmento de entrevista docente)

Aparece como más útil, más ordenado para toda la institución, más que pensar en un cuatrimestre donde los estudiantes cursan muchas materias en forma simultánea, pensar en bimestres con menos materias que les permite focalizar mejor en el trabajo. Estas decisiones se toman al interior de la institución, pero también cuentan con el aval de las DES.

En cuanto a los recursos un eje fundamental fue la conectividad y la disponibilidad de dispositivos informáticos. Aquí los cuatro circuitos, mencionados al inicio, aparecen como un elemento significativo para entender cómo se distribuyen estos recursos (**Cuadro N°3**). Mientras que en el circuito uno hay una alta disponibilidad de conectividad y de recursos tecnológicos, en el circuito cuatro la presencia de estos bienes es muy baja y la mayor parte de los recursos tienen que ver con la disponibilidad de material impreso.

Cuadro N°3 Disponibilidad de equipamiento y conectividad de las/os docentes en las entrevistas analizadas

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

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

En términos de recursos no solo estábamos pensando ponderar positivamente los recursos informáticos, sino las formas en que realiza la institución el acompañamiento y las normativas. Por último, aparecen diversas estrategias que los docentes se dan para asegurar esta continuidad pedagógica, en este caso tomé un fragmento de una docente donde se puede observar la diversidad de canales que utiliza para dar su clase, esa redundancia en el material a enviar, recursos audiovisuales y de imágenes, textos, esto aparece fuertemente por lo menos en los primeros momentos del aislamiento.

“La estrategia que busqué fue poner más videos, por ejemplo, para aquel que no puede bajar el texto, que lea la clase. Cada clase que mando durante la semana tiene un archivo Word con el desarrollo de la clase, explicando todos los textos, un video acompañando, si es que puedo; por lo general siempre tengo un video, y los textos, ya sea en PDF... Entonces tienen el texto, tienen la clase explicando los contenidos y tienen la clase grabada también. Esa es otra estrategia que me resultó y les resultó muchísimo a ellos [...] También les hice un resumen, les mandé un video, un resumen de todo lo que habíamos visto, apoyándome en un PowerPoint con imágenes para que les quede claro todo el desarrollo de todos los contenidos que hicimos en esta primera etapa del año” (Fragmento de entrevista docente).

Hoy el escenario es muy distinto del momento en que se desarrolló el trabajo de campo, las preguntas que nos haríamos hoy serían otras, en muchos casos. Sin embargo, creo que esta investigación nos permite ver el dinamismo y la actuación de los Institutos en este contexto en particular.

Educación técnica en pandemia: la continuidad pedagógica según orientación. Argentina 2020⁶

Gustavo Álvarez⁷

Gracias, buenos días. En primer lugar, aprovecho antes de la presentación para agradecer la invitación al equipo del área de Investigaciones del Ministerio. Para nosotros siempre es una grata experiencia participar en esta Jornada y en esta oportunidad tiene un carácter particularmente valioso, por lo importante de reconstruir este espacio de encuentro, con todos los obstáculos que hubo y que sigue habiendo como estarán presenciando minuto a minuto.

Aprovecho también para enmarcar lo que quería presentar, referido al contexto de esta investigación, que se basa en un Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica para usar como fuente de los gráficos, realizado en junio de 2020. Esta es una referencia importante ya que está relacionada con los resultados de esta encuesta a diferencia de otros estudios que muestran cómo, a través del tiempo, se fue dando cierto dinamismo que llevó a un aprendizaje en el uso de nuevos recursos.

En primer lugar, los resultados que estamos mostrando se derivan de la Evaluación del Proceso de Continuidad Pedagógica, que fundamentalmente fue una respuesta, bastante creativa e importante, en un momento completamente inesperado y que en gran medida fue una investigación inédita. En ese contexto, entre muchas líneas que se plantearon de esa evaluación del proceso de continuidad, hubo algunas que son las que vamos a tener en cuenta, que son las encuestas realizadas a directivos y a docentes, en particular, en nuestro caso, en el subconjunto de la modalidad de Educación Técnico Profesional (en adelante ETP).

Esta evaluación tenía como objetivo general obtener información detallada sobre respuestas del sistema educativo argentino en contexto de ASPO como consecuencia del COVID-19. La intención era conocer características de la continuidad pedagógica, condiciones institucionales para su organización y sostenimiento en escuelas, incluyendo:

- condiciones de enseñanza y organización del trabajo docente,
- canales y frecuencia de la comunicación con las y los estudiantes y sus familias,
- decisiones didácticas tomadas por las y los docentes y,
- articulación del trabajo de los docentes entre sí y con los directivos de sus escuelas.

Esta encuesta tuvo el carácter de una encuesta representativa a nivel nacional y jurisdiccional, que como mencionaba, se hizo en junio de 2020, en esos primeros meses, en relación con el tema de la pandemia y del ASPO. Fue una encuesta que se concretó con modalidad en línea y aplicada en forma auto administrada.

⁶ Esta investigación se realizó por un equipo conformado por Gustavo Álvarez, Pablo Gerez y Valeria De Bortoli, desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica. El informe con sus resultados se encuentra en proceso de edición y será publicado próximamente.

⁷ Especialista en Demografía Social (UNLu) y Licenciado en Sociología (UBA). Coordina la Unidad de Información y Estadística del Instituto Nacional de Educación Tecnológica -INET. Es Profesor Adjunto de Metodología de Investigación en Sociología de la UBA y Profesor invitado de Estadística en la Maestría en Demografía Social (UNLu). Ha coordinado la investigación longitudinal de seguimiento de egresados de secundaria técnica y, en la actualidad, es responsable de la gestión del Registro Federal de Instituciones de ETP en el mismo INET

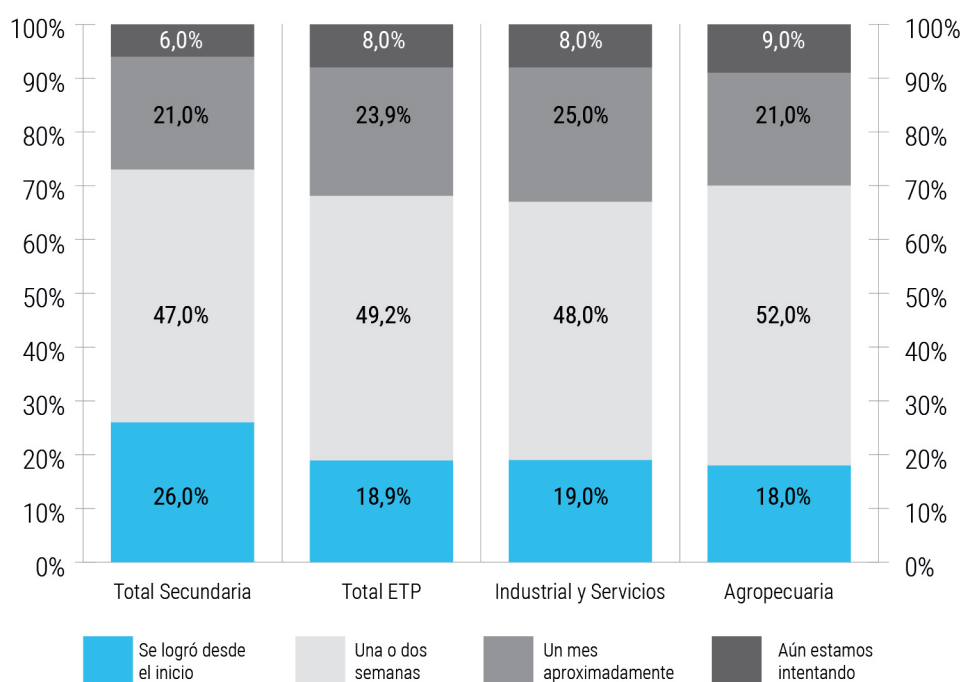
Fue una muestra de considerable magnitud, aleatoria, estratificada, teniendo como marco el Relevamiento Anual de 2019 y para ello se tuvo en cuenta como estratos a la jurisdicción, los sectores de gestión y el ámbito urbano o rural.

Dentro de esa investigación algunas cuestiones específicas se plantearon para los establecimientos de ETP. Por un lado, algunas inclusiones en el cuestionario de directivos incluyeron la indagación sobre qué campos formativos se priorizaron en cada uno de los ciclos, en particular en la Educación Secundaria Técnica (EST) en la cual hay una diferencia bastante sustantiva entre el primero y el segundo ciclo y, en ese sentido, teníamos interés en ver qué adaptaciones y qué impacto había tenido en cada uno de ellos. También por las características de esta modalidad era relevante tener en cuenta las actividades en laboratorios y talleres, así como las pasantías y prácticas profesionalizantes.

En suma, la muestra que se tuvo en cuenta para instituciones de ETP, contó con 360 directivos y 1.700 docentes, entre los cuales, y es parte importante para esta presentación, se hizo una distinción por orientación de estudios. En ese sentido, se analizaron por separado las instituciones de Educación Agropecuaria (EA) del resto de las Industriales y de Servicios.

En general, si tuviera que adelantar las principales conclusiones de lo que pudimos ver tendría que destacar tres aspectos: por un lado, en términos de adecuación de la propuesta de enseñanza a este nuevo contexto (**Gráfico N°1**). La respuesta de la modalidad de Educación Técnica y de cada una de las orientaciones no fue demasiado distinta en la que tuvo el nivel Secundario en general; por otro lado, mencionar como un aspecto distintivo de la ETP las actividades complementarias a los servicios educativos, actividades de alimentación y otras actividades que tienen un papel muy importante dentro de los establecimientos de esta modalidad y, particularmente, dentro de las instituciones de EA; finalmente, también adelantar un saldo más negativo en términos del impacto que tuvo esta adaptación de la propuesta de enseñanza en términos de prácticas y de inclusión dentro del perfil profesional y de las pasantías.

Gráfico N°1 Tiempo que tomó adecuar propuesta de enseñanza según modalidad y orientación. Nivel Secundario. Argentina 2020. Encuesta a directivos.

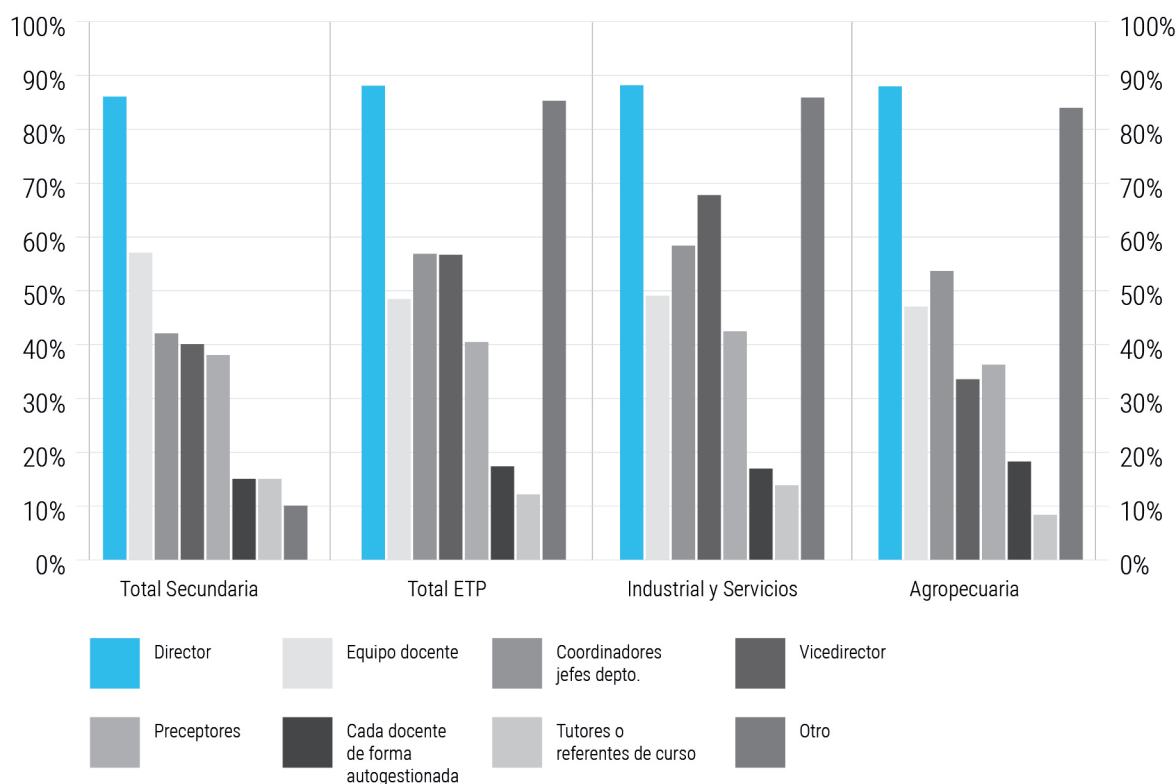


Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Paso entonces a exponer más en detalle los resultados que estuvimos viendo. En primer lugar, en términos de adecuación de la propuesta de enseñanza, no se advierte una situación muy específica de la Educación Técnica en general, ni de la EA o Industrial y de Servicios. En todos los casos, una respuesta que, podríamos señalar, fue bastante inmediata, ya que a lo sumo en dos semanas la mayoría de las instituciones estaba trabajando en la adecuación de la propuesta de enseñanza.

Por otro lado, en términos de quienes tuvieron el rol principal en esa organización de la respuesta y de cómo adecuar la propuesta de enseñanza para la Continuidad Pedagógica, tuvieron un papel destacado los directores y esto fue en todo el nivel Secundario en general y no fue la excepción la Educación Técnica (**Gráfico N°2**). En particular dentro de la Educación Técnica podemos señalar un papel más importante, que le correspondió a los vicedirectores y a los jefes de departamento, ya que por la misma organización de estas instituciones educativas, donde hay doble jornada y donde en muchos casos los equipos de conducción son más amplios, más complejos, se pudo entonces compartir esa tarea de organizar actividades, no solo el director, sino también este rol de vicedirectores y otras figuras de la organización de la educación.

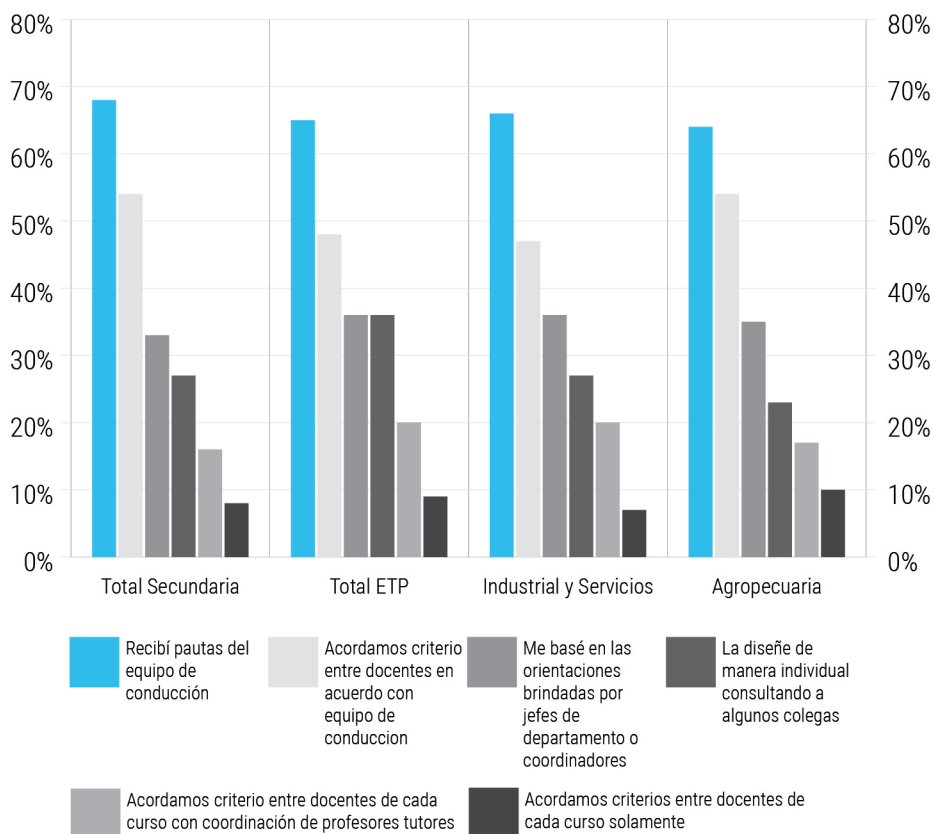
Gráfico N°2 Principales encargados de organizar actividades de continuidad pedagógica según modalidad y orientación. Nivel Secundario. Argentina 2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Hay una columna que se destaca de otros, la columna que está más a la derecha de todas, que es una categoría no contemplada para la Educación Técnica, para la Educación tanto Industrial como Agropecuaria, que entendemos que tiene que ver con los maestros de enseñanza práctica, involucrados con la enseñanza en el contexto de talleres y ese tipo de ámbitos que, para el resto de la Educación Secundaria no estaba previsto y que claramente tuvieron un papel importante en la adecuación de la propuesta de enseñanza de la ETP. Por otro lado, (**Gráfico N°3**) tampoco hay señalamientos muy importantes en términos de cómo se organizaron los criterios para diseñar las propuestas de continuidad pedagógica. En general en todos los casos, tuvo un papel importante el equipo de conducción.

Gráfico N°3 Principales criterios para diseñar propuestas de continuidad pedagógica según modalidad y orientación. Nivel Secundario. Argentina 2020. Encuesta a docentes.

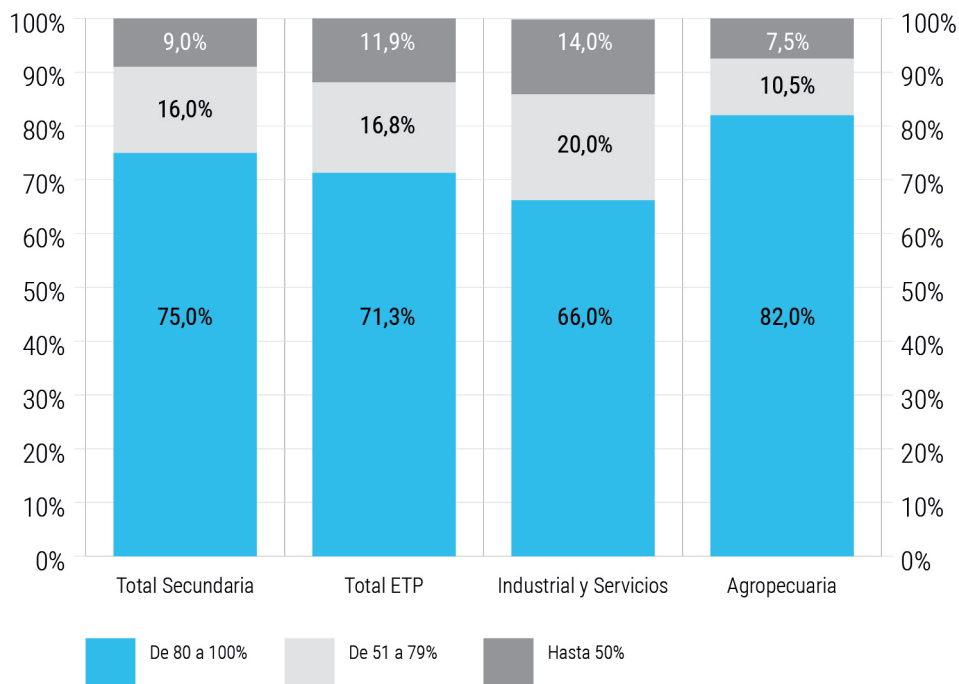


Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Y quiero avanzar algo más rápido, estos resultados los vamos a publicar en la página del INET, entonces avanzó sin tanto detalle con cómo se adecuó la propuesta de enseñanza y paso directamente a las particularidades de la Educación Técnica.

Esto sí quería dimensionarlo en términos de los estudiantes que mantuvieron vínculos con los docentes (**Gráfico N°4**) porque en general, un porcentaje muy importante de instituciones mantenían vínculos, a esta altura del año, en general en todo el nivel, pero más destacado en la ETP.

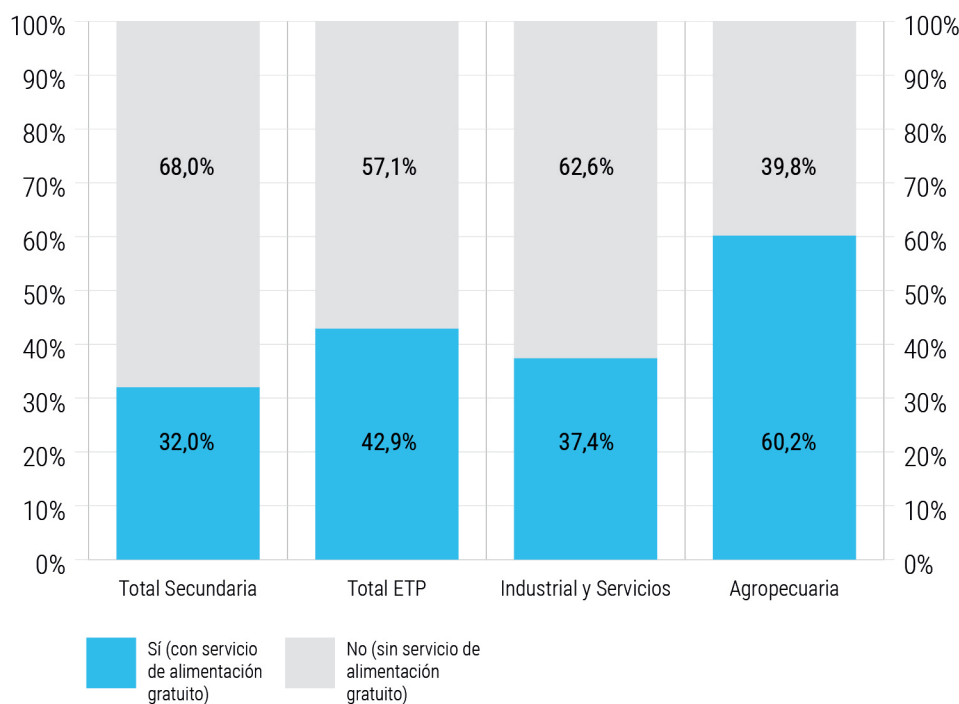
Gráfico N°4 Porcentaje de estudiantes matriculados que mantienen vínculo con equipo docente según modalidad y orientación. Nivel Secundario. Argentina 2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Ahora sí quiero avanzar sobre algunas especificidades de la Educación Técnica en el contexto de pandemia. En primer lugar, **(Gráfico N°5)** los servicios de alimentación gratuitos tuvieron un papel importante en la Educación Técnica y fundamentalmente en la EA.

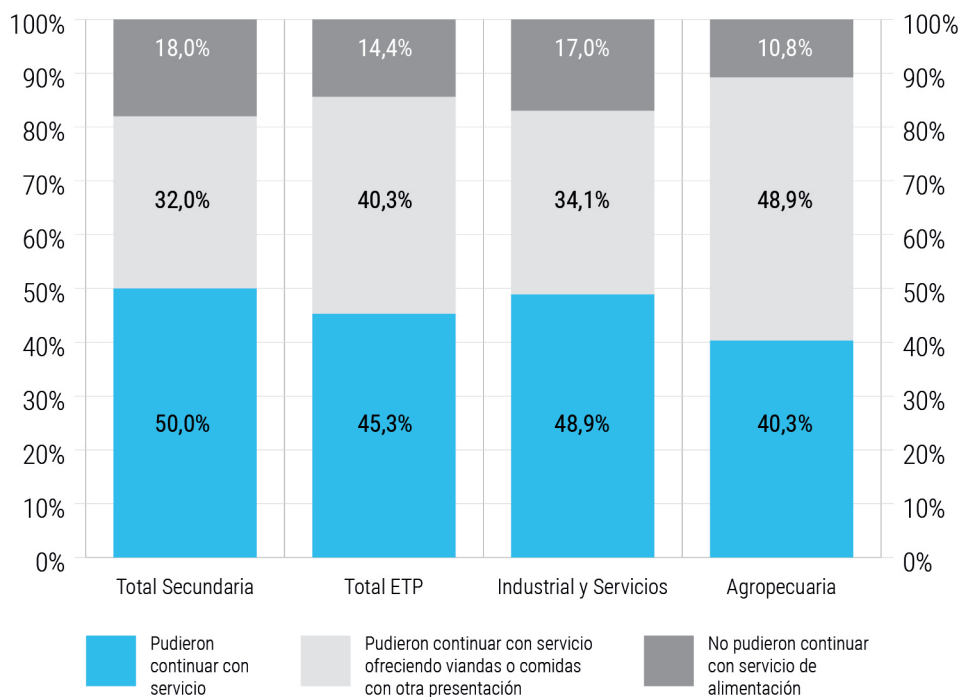
Gráfico N°5 Escuelas con servicio de alimentación gratuito según modalidad y orientación. Nivel Secundario. Argentina 2020, Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Estos servicios de alimentación gratuitos (**Gráfico N°6**) se mantuvieron con un importante grado de continuidad en todos los casos, tanto profesional como agropecuaria. En buena medida continuando con el servicio de alimentación tal como estaba previsto, y en otros casos también con servicios de viandas u otras formas de presentación de las comidas.

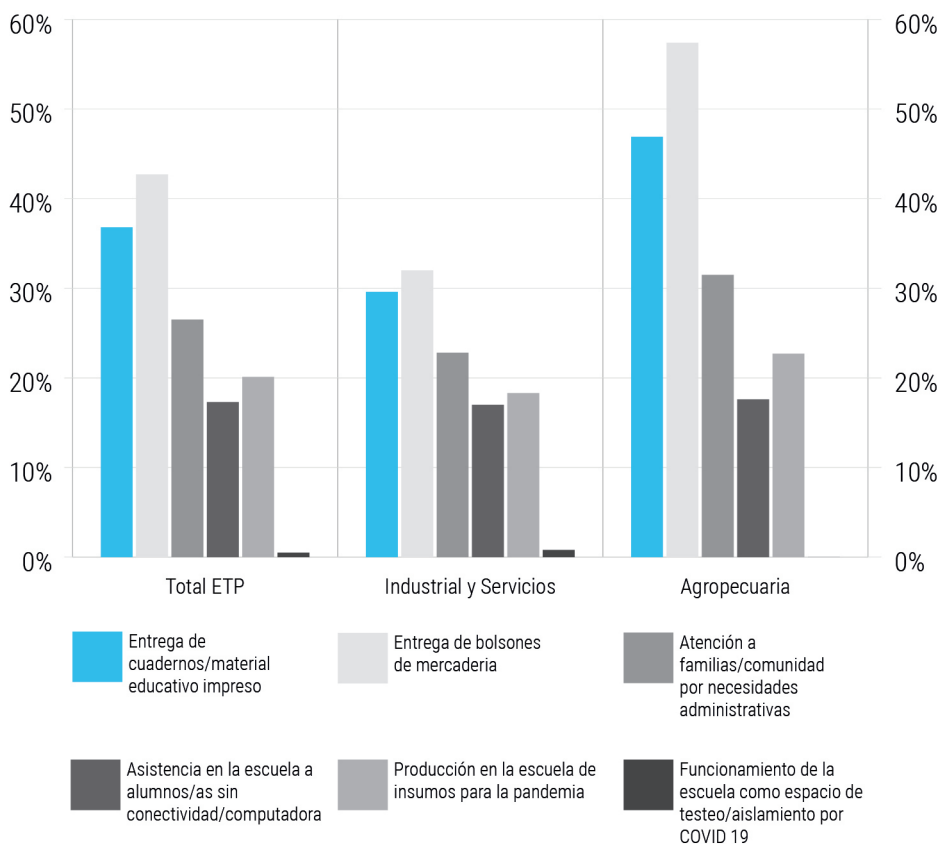
Gráfico N°6 Escuelas que brindan servicio regularmente de alimentación gratuito por posibilidades de continuación según modalidad y orientación. Argentina 2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Y también quisiera destacar que no solamente las actividades de alimentación tuvieron un rol importante en este período para las Instituciones de Educación Técnica. Entre otras actividades (**Gráfico N°7**) se destacan la entrega de bolsones de mercadería, la atención a familias y a la comunidad por necesidades administrativas, donde estas instituciones tuvieron un rol no solo en términos el servicio educativo, sino también en otras formas de apoyo para la comunidad, teniendo en cuenta las restricciones y las presiones que significó el contexto de la emergencia sanitaria.

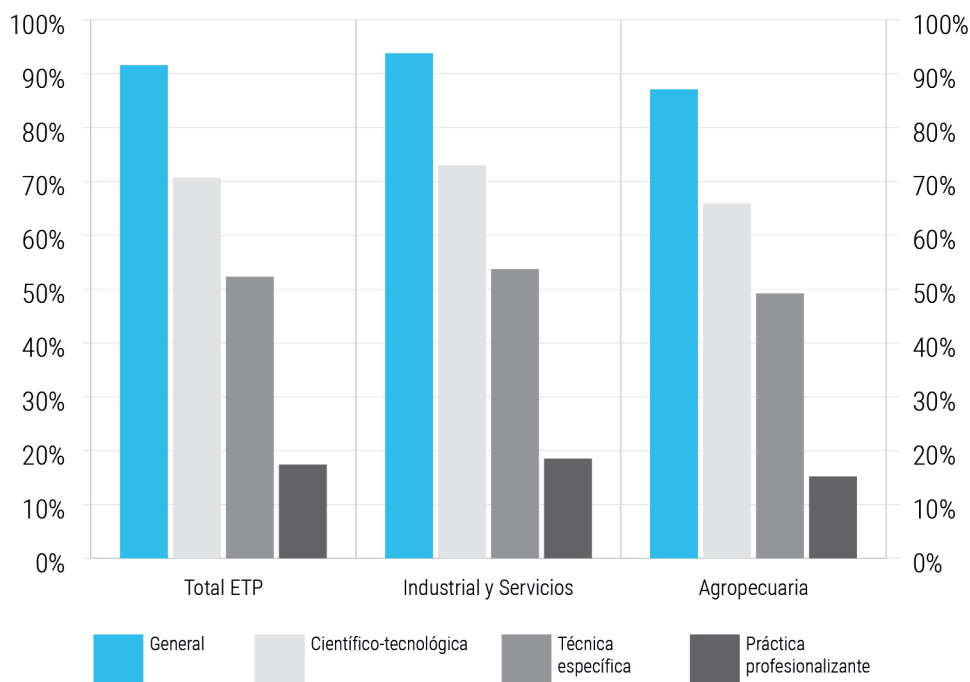
Gráfico N°7 Tipo de actividad, servicio o espacio al que se tuvo que dar continuidad en la escuela durante la emergencia sanitaria según orientación, Nivel Secundario Técnico. Argentina 2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

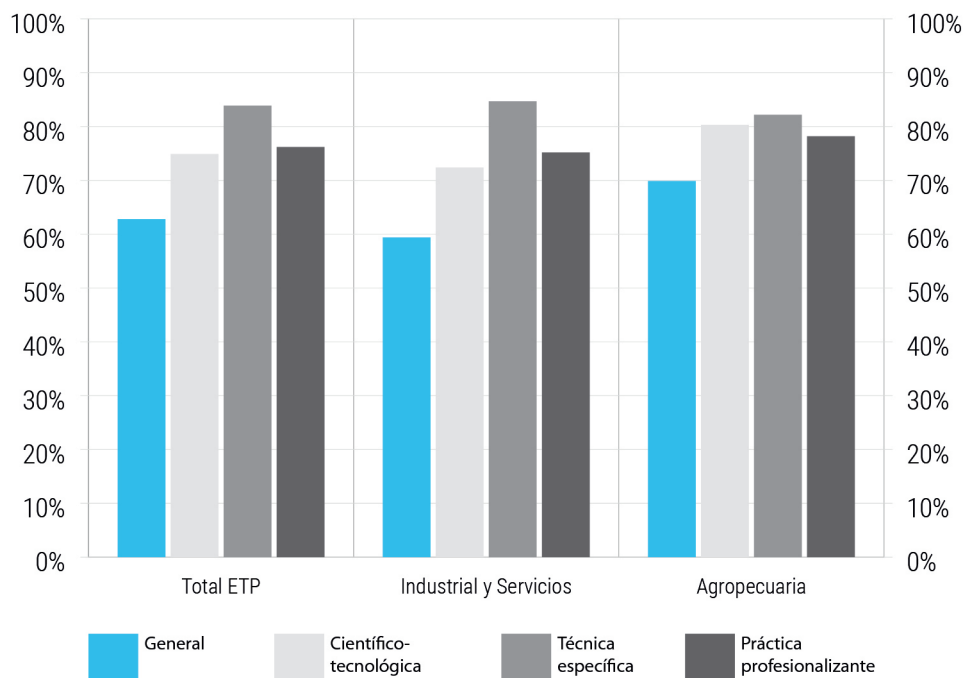
En particular y ya redondeando, en términos de cómo se adaptó la enseñanza en Educación Técnica, tenemos que decir que en el primer ciclo hubo una prioridad de los conocimientos del campo de formación general (**Gráfico N° 8**) mientras que en el segundo ciclo, (**Gráfico N° 9**) como era de esperar, una mayor dedicación a los campos de educación técnica específica y a la práctica profesionalizante.

Gráfico N°8 Adaptación de contenidos en la ETP. Campos de formación priorizados en Primer Ciclo según orientación. Nivel Secundario. Argentina 2020, encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

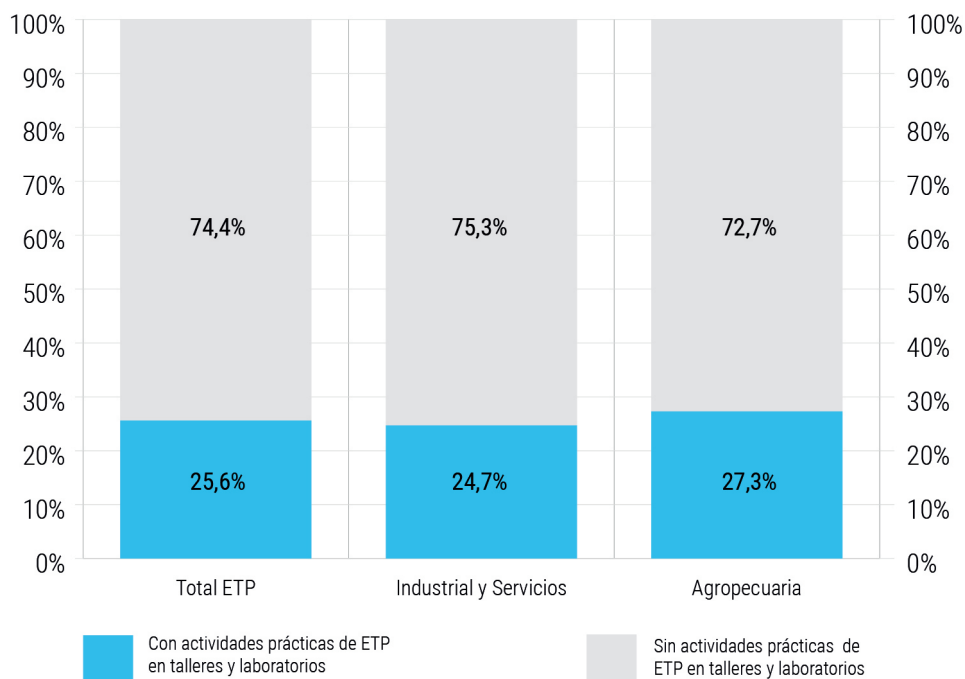
Gráfico N°9 Adaptación de contenidos en la ETP. Campos de formación priorizados en Segundo Ciclo según orientación. Nivel Secundario. Argentina 2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Con todo, el problema más importante que enfrentó la educación técnica durante el año 2020 fue la dificultad para sostener las actividades de talleres y laboratorios, que como vemos (**Gráfico N°10**) cayeron a menos de un 30%, dentro de aquellas que mantuvieron esa continuidad. Vale destacar que el universo es ese recorte del que hablábamos anteriormente, para afirmar que allí se mantuvo una frecuencia importante de actividad de talleres y laboratorios.

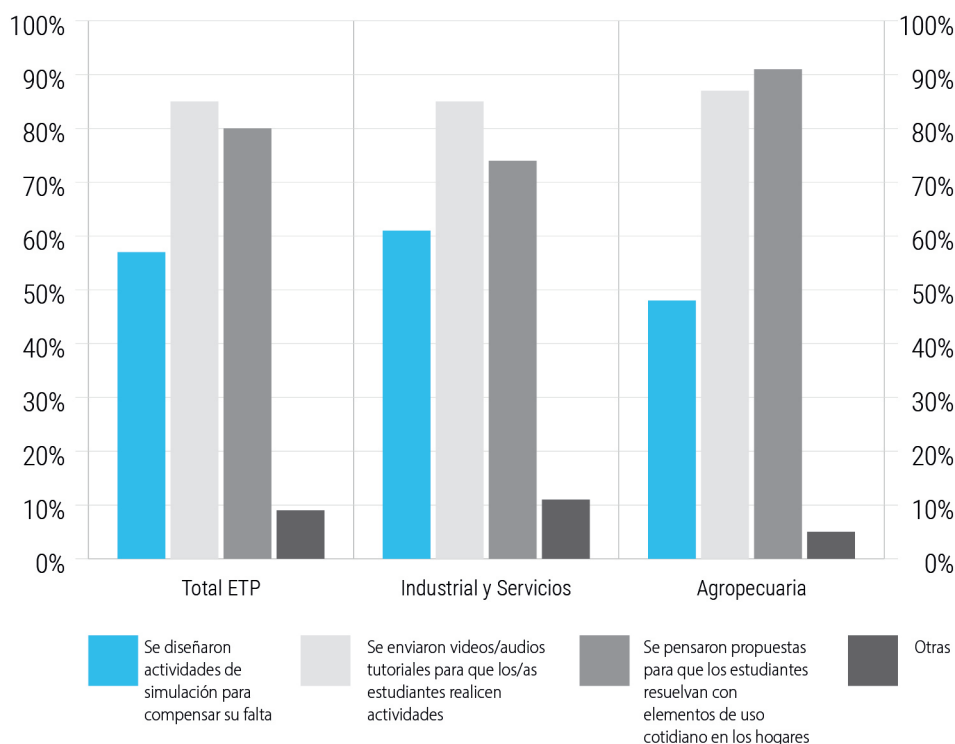
Gráfico N°10 Actividades propuestas para lograr continuidad de actividades prácticas según Orientación. Nivel Secundario Técnico. Argentina 2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

¿Qué tipo de actividades se pudieron realizar en este contexto y tuvieron resultados marcados entre la educación Industrial y educación Agropecuaria? En la EA tuvieron un papel importante las propuestas para que los estudiantes resolvieran con objetos de uso cotidiano en los hogares (**Gráfico N°11**). Cabe destacar que en muchos casos los estudiantes de educación agropecuaria viven en el medio rural y entonces estaban en condiciones de reproducir en sus propios ambientes de residencia las prácticas que hubieran realizado en el establecimiento escolar. En cambio, dentro de la Educación Industrial tuvo un papel más importante el envío de vídeos y audios tutoriales para que los estudiantes pudieran realizar actividades y las compartieran.

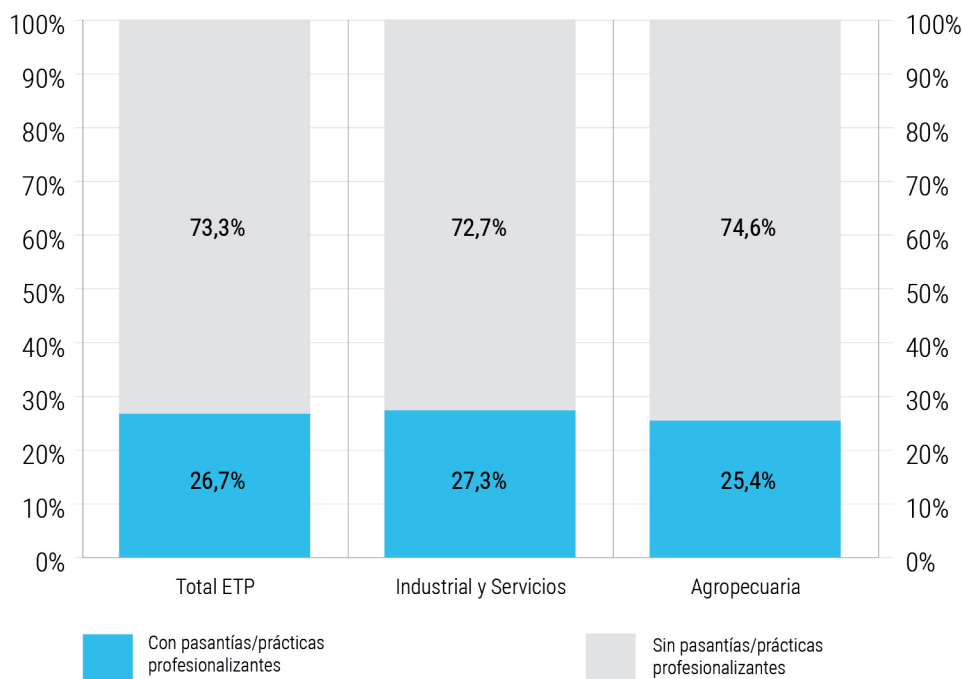
Gráfico N°11 Propuestas para lograr continuidad de actividades prácticas según orientación. Nivel Secundario Técnico. Argentina 2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Para ir cerrando, (**Gráfico N°12**) el tema más impactante y más negativo para la Educación Técnica fue el recorte en la continuidad de pasantías y prácticas profesionalizantes, que se pudo sostener en menos del 30% sin mayor distinción entre la Educación Industrial de Servicios y la EA.

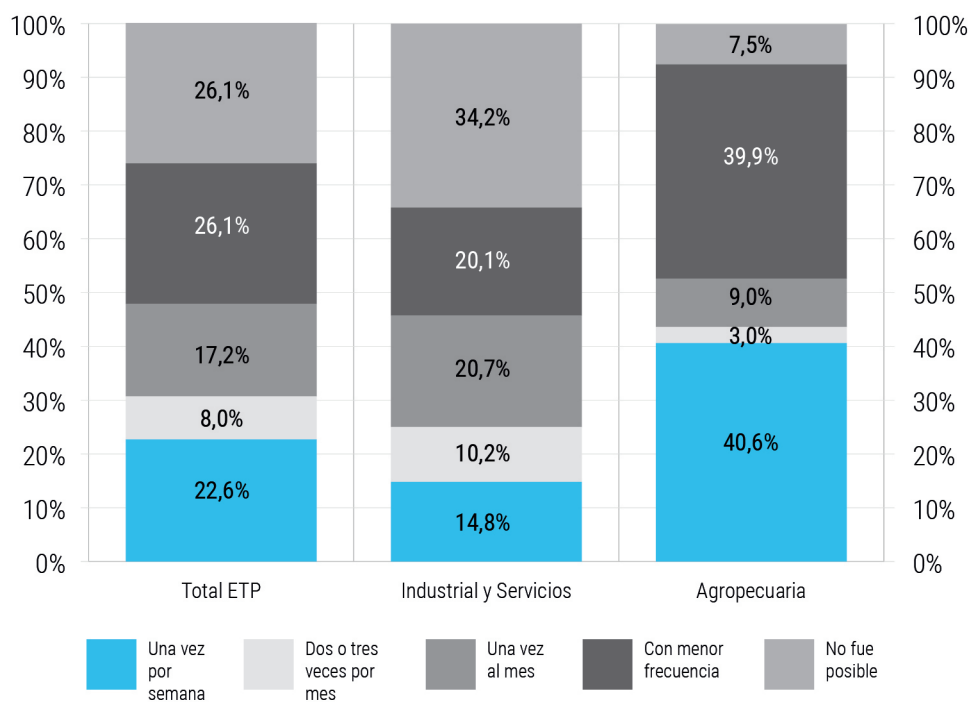
Gráfico N°12 Continuidad de pasantías/prácticas profesionalizantes según orientación. Nivel Secundario Técnico. Argentina,2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Y dentro de ese recorte --estamos hablando de ese sub-universo con menos del 30%--, sí se puede señalar que hubo una diferencia muy marcada (**Gráfico N°13**) en términos de con qué frecuencia pudieron mantener el vínculo con empresas, organismos no gubernamentales y organismos públicos, ya que en la EA fue mucho más importante el contacto que en gran medida se mantuvo una vez por semana, mientras que en la Educación industrial y de Servicios, ese contacto fue una vez al mes predominantemente.

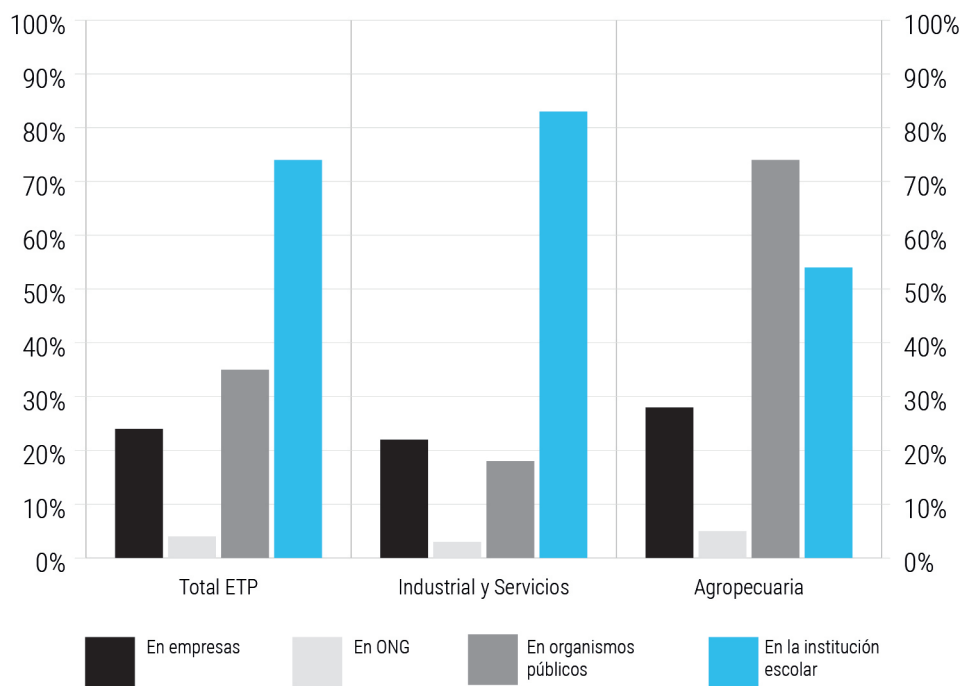
Gráfico N°13 Frecuencia con que mantuvo vínculo con empresas, ONG y organismos públicos para realización de prácticas profesionalizantes según orientación. Nivel Secundario Técnico. Argentina 2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

Por último, (**Gráfico N°14**) también dentro de la Educación Técnica hubo ese recorte de las instituciones que pudieron mantener actividades de prácticas profesionalizantes y pasantías. Al respecto, hubo una distinción entre las orientaciones ya que en la Educación Industrial hubo mayor preferencia o una mayor inclinación a desarrollar esas prácticas profesionalizantes en el mismo ámbito de la institución escolar, con todo el recorte que eso significa para la inserción en el perfil profesional. Mientras que en la actividad Agropecuaria hubo un mayor vínculo con organismos públicos.

Gráfico N°14 Ámbito de realización de prácticas profesionalizantes según orientación. Nivel Secundario Técnico. Argentina 2020. Encuesta a directivos.



Fuente: Relevamiento Nacional sobre la Continuidad Pedagógica. INET, 2020.

En general esto era lo que queríamos comentar, esta presentación la vamos a publicar en la página del INET y aprovecho de nuevo para agradecer la invitación y también el apoyo del equipo de Pablo Gerez y Valeria de Bortoli, que trabajaron conmigo en esta presentación. Gracias a los Institutos Superiores de Formación Docente por posibilitar el acceso de los estudiantes a la formación necesaria para poder completar el ciclo escolar y de este modo, contribuir a asegurar el derecho a la educación de todos y todas.

Panel II

Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio⁸

María Paula Montesinos⁹

Presentación

Buenos días a todos y a todas. Gracias por estar en algún lado virtual.

A mediados de marzo de 2020 el Poder Ejecutivo estableció la primera medida del ASPO frente a la pandemia por coronavirus. Estábamos consternados, inquietos, expectantes, pensando que iba a ser por poco tiempo. Hacia fines de abril, reinaba la sensación de que se quedarían por más tiempo y eso empezaba a cambiar nuestras vidas. Ya éramos participantes de un mundo que estaba viviendo una crisis sanitaria, económica y social inédita dada su escala planetaria, pero con implicancias extremadamente desiguales y heterogéneas.

Como equipo de investigadores y atravesados por incertidumbres, temores y el dislocamiento de nuestras formas habituales de vivir nuestras vidas, en mayo del 2020 diseñamos este estudio exploratorio que se propuso documentar en el tiempo de plena vigencia del ASPO cómo se desplegaba la continuidad pedagógica.

La dimensión educativa se vuelve inteligible en relación a otras dimensiones de la vida social. Y en este tiempo histórico, tratamos de componer una mirada lo más comprehensiva posible de los que procesos que vivíamos y abordar la continuidad pedagógica de modo imbricado con las dimensiones de la vida personal y social que se trastocaron de modo simultáneo a la de la escolaridad obligatoria.

Partimos de la certeza de que se iban a profundizar las relaciones y procesos de desigualdad preexistentes y por eso nos centramos en las condiciones de vida de los sectores subalternos.

Realizamos entrevistas en profundidad a personas vinculadas al campo social y educativo que por sus trayectorias y campos de actuación nos acercaran con su experiencia y reflexividad a situaciones y procesos sociales desencadenados por la pandemia y el ASPO. Entrevistas realizadas en plataformas virtuales que implicó, como tantas cosas en pandemia, una reconfiguración de la habitual copresencia en que se desplegaba nuestro oficio.

⁸ El informe de esta investigación puede consultarse en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>

⁹ Magíster en Políticas Sociales e investigadora de la Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa y del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL. UBA.

Entrevistamos a 10 personas:

- 3 dirigentes de sindicatos docentes de escala nacional
- 2 cientistas sociales
- 3 integrantes de organizaciones sociales de alcance nacional
- 1 persona directivo de una escuela secundaria universitaria
- 1 persona que se desempeña como miembro del equipo técnico de un municipio bonaerense.

El trabajo interpretativo se apoyó en categorías de diverso nivel de abstracción que puestas en relación entre sí y con el material empírico nos permitió un acercamiento a los procesos en curso. Nos referimos a la desigualdad, entendida en términos relacionales, procesuales y multidimensional, atendiendo a las relaciones entre clase, género, etnia y edad.

La distinción analítica entre práctica docente y práctica pedagógica, siguiendo a Elena Achilli, nos permite abordar la tarea específica de les docentes, el trabajo con el conocimiento, situada en las tramas locales, institucionales y burocráticas en que su labor se desarrolla en las especificidades de cada momento socio histórico.

La continuidad en y de la discontinuidad es una apropiación de una categoría utilizada por la colega Mercedes Saccone que le permitió dar cuenta de los modos discontinuos y variables por los cuales los jóvenes pobres de Rosario, donde hizo su tesis de doctorado, transitan su escolaridad secundaria.

Pisos diferenciales: una categoría que en anteriores investigaciones del Área nos permitió dar cuenta de las heterogeneidades y desigualdades que atraviesan a nuestro sistema educativo en un país federal y de gran utilidad para pensar los procesos de implementación de políticas nacionales.

Una persona entrevistada nos dijo que educar en pandemia se había convertido en un “campo minado”, y así fue para muchos vivir en pandemia y durante el ASPO.

El material de campo nos revela un escenario social de alta complejidad, con un aumento de la fragilidad y la precariedad como dimensiones que ya atravesaban la vida de los sectores subalternos. Vivir entre crisis y crisis, nos decía otra persona sintetizando ese rasgo estructurante, y donde de las crisis siempre se sale escalones más abajo. Vivir entre crisis y crisis, la continuidad en y de la discontinuidad Y donde la crisis desatada por la pandemia trajo un plus de sufrimiento social y subjetivo.

Los primeros meses del 2020 implicaron una desorganización del circuito vital, como decía la misma persona, y quienes estaban en la primera línea: referentes de diversas organizaciones sociales, instituciones barriales, iglesias, etc., y especialmente les integrantes que viven y trabajan en los barrios populares, llevaron adelante tareas de reproducción vital: abastecimiento de alimentos, prácticas de higiene y salud comunitaria, y responder como se podía a las necesidades cotidianas que se iban presentando en condiciones precarias como precarias son las condiciones de vida en esos barrios. También tramitando y disputando por la llegada de recursos, entre otros, dispositivos y conectividad para poder sostener la escolaridad. También por hacer escuchar necesidades y saberes construidos localmente que permitieran mejorar la gestión de la pandemia en esas tramas socioterritoriales.

Las actividades habituales de las OS (organizaciones sociales) se suspendieron y remarcamos las experiencias educativas como apoyos escolares, actividades recreativas y culturales destinadas a niños y adolescentes, lugares donde suelen tramitarse diferentes dimensiones de sus vidas, varias de las cuales colaboraban en el sostenimiento de la escolaridad obligatoria.

En el trajinar de la pandemia y el ASPO fueron centrales las mujeres en sus roles de referentes, madres, cuidadoras, iluminando la desigualdad de géneros en la gestión cotidiana de los cuidados colectivos acrecentados en su urgencia por la pandemia.

En los relatos recogidos, los miedos y temores fueron protagonistas estelares: a la pérdida del empleo, al deterioro de las condiciones de vida, a la muerte, a lo desconocido, al desamparo, a la violencia institucional, entre otros que aparecieron en todas las entrevistas. En nosotros, los investigadores, también...

La política educativa de continuidad pedagógica se plasmó en múltiples y heterogéneas continuidades y discontinuidades, como diversas y dinámicas fueron las experiencias de cuarentena. Plataformas virtuales, entrega de cuadernillos, programas de radio y TV: respuestas que el estado nacional y los estados provinciales brindaron a escuelas, docentes, estudiantes y familias. Las plataformas no siempre se ajustaban a las posibilidades tecnológicas de docentes y estudiantes y los cuadernillos tenían un uso dispar: pensados para facilitar las tareas de docentes y estudiantes no siempre sucedía esto dado que no respondían a las realidades jurisdiccionales o a los entornos de aprendizaje de los estudiantes, como el caso de las poblaciones rurales e indígenas. En los relatos recogidos, su uso se movilizaba en los casos de familias sin conectividad, pero quedaba sujeto al ritmo de la entrega de los bolsones de comida.

Así, la llamada continuidad pedagógica, recayó más fuerte que nunca sobre las espaldas de los sujetos localmente situados: el sostenimiento de la escolaridad obligatoria asumió contornos de fuerte individuación.

La desigualdad de género atravesó aún más al colectivo docente, históricamente feminizado: las docentes madres multiplicaron sus tareas de cuidado mientras innovaban en 180° su trabajo devenido remoto: surcado por incertidumbres, miedos y sin coordenadas pedagógicas precisas pasaron al formato virtual con problemas de conectividad y pocos dispositivos en gran cantidad de casos, realizando el trabajo en sus hogares, negociando espacios, tiempos, vínculos y diversas tareas de cuidado en sus hogares, a un alto costo subjetivo.

Así, además de la sobrecarga de las tareas de cuidado, las entrevistas brindan pistas del aumento de tendencias preexistentes en el oficio docente: la soledad, individuación e intensificación de su trabajo. Para les docentes, no se trataba sólo de adaptarse a la virtualidad sin tiempos habilitados que promovieran reflexiones acerca de sus implicancias epistemológicas, pedagógicas y didácticas; debían ocuparse de mantener el vínculo con estudiantes y familias que se tensionaba con el trabajo de enseñanza de contenidos: qué, cómo, de qué manera, bajo qué condiciones, y la entrega de bolsones de comida. También recogimos experiencias de trabajo entre pares, de intercambios colectivos para pensar cómo adaptar contenidos, tareas y el seguimiento de los chiques. Situaciones que dependieron de lo que llamamos pisos diferenciales.

Por eso, para junio eran fuertes los indicios de agotamiento y stress, junto con la persistencia de la incertidumbre y los miedos.

En las familias y adultes a cargo de niños recayó de modo centralísimo la responsabilidad por el sostenimiento de la continuidad pedagógica. La escolarización se hogareñizó y quedó a merced de las condiciones en que cada familia iba atravesando la pandemia y el ASPO, y la eventual disponibilidad de dispositivos y conectividad que tuvieran. Para los niños y adolescentes, los espacios de sociabilidad e intercambio entre pares quedó suspendido: escuelas, clubes, sociedades de fomento, apoyos escolares, etc. Y durante esos primeros meses, muchos también tenían restringido el uso de los espacios públicos.

Estos procesos profundizaron las heterogéneas y desiguales condiciones de escolarización, tensando la obligatoriedad entendida como derecho de todos y obligación de las familias, pero fundamentalmente del estado como garante para su concreción. Entre las múltiples discontinuidades, el paisaje educativo desigual se puebla de: estudiantes que asisten virtualmente de modo intermitente, los que quedaron por fuera del radar de la obligatoriedad, escuelas con dificultades para alojar a niños y adolescentes y docentes y directivos que una vez más debieron poner dinero de sus bolsillos para solventar los gastos que ocasiona el teletrabajo.

Cuando realizamos el trabajo de campo buscábamos documentar los momentos iniciales de la pandemia y la gestión de la misma. Sin embargo, los temas y debates presentes en las entrevistas se sostuvieron durante todo el 2020 y en gran parte del ciclo lectivo que termina, el 2021, tan dinámico: los temores al contagio, las dudas sobre cómo gestionar el cuidado, qué adecuaciones necesitaba la infraestructura escolar, cómo seguir reacomodando los contenidos, qué y para qué se evalúa, cómo pensar el encuentro con los chicos y sus familias.

Este tiempo histórico dislocó a la escolaridad moderna: ese contrato por el cual las familias delegaban parte de la educación de los hijos en otra institución, en un tiempo y espacio diferentes en manos de sujetos especializados para tal fin. Durante un largo tiempo el sostenimiento de la escolaridad obligatoria se produjo por otros carriles, en cada hogar. ¿Cómo documentar las prácticas de cada hogar?

En 2020 hubo discusiones en torno a cómo llamar el trabajo escolar en tales circunstancias: enseñanza y/o educación virtual, a distancia, mediada por dispositivos tecnológicos, educación remota. O bien por la negativa: la escolarización no presencial, la enseñanza no presencial. Recurrimos al diccionario en relación a la palabra remota y nos encontramos con las siguientes acepciones:

Como adjetivo asume varias acepciones: 1- muy lejano; 2- que no es verosímil o está muy distante de suceder; 3- dicho de algo como una idea o una sensación: vago, impreciso

A partir del análisis de las entrevistas y el cruce con otras fuentes documentales, las sus acepciones de remoto nos permiten aproximarnos a la diversidad de escenarios configurados:

Muy lejano: Lejanía entre los cuerpos y del lugar donde habitualmente la escolarización se realiza (la escuela y su vida cotidiana). Lejanía vinculada a las condiciones en que estudiantes y docentes llevan adelante sus tareas: en qué hogares, bajo qué angustias, en medio de qué conflictos, bajo qué alteración de sus condiciones de vida, etc. Lejanía de todos aquellos espacios sociales donde los sujetos, y especialmente niños, adolescentes y familias, despliegan habitualmente diferentes dimensiones de su vida.

Que no es verosímil o está muy distante de suceder: acepción que nos permite iluminar la ausencia o precariedad en la conectividad y en la presencia de dispositivos. También nos permite acercarnos a la heterogénea situación de adultos que pudieran asumir la tarea de transmisión de los contenidos escolares, adultos que no tienen la obligación de saberlos ni de saber explicarlos.

Dicho de algo como una idea o una sensación: vago, impreciso: en este caso, la acepción nos remite a los importantes grados de imprecisión en las coordenadas otorgadas a los actores escolares para encarar su tarea en condiciones inéditas.

Para cerrar, Y más allá de la escolaridad alterada del 2021 y un cierre de ciclo lectivo con presencialidad plena, y con una pandemia que sigue vigente a escala planetaria, atravesamos tiempos plagados de miedos, incertidumbres, controversias, retrocesos sociales y resignificaciones que aún están sujetas a inventario dada la magnitud de la crisis y el desplazamiento que hemos padecido. Y donde este informe se propuso una primera aproximación. Un hacer y una escritura en la urgencia.

Muchos interrogantes nos quedaron abiertos a partir de esta indagación. Varios los estuvimos abordando este año en dos investigaciones que focalizan en algunas problemáticas que este estudio nos dejó abiertas.

Pero nos resulta relevante compartir algunas de ellas que, aun cuando fueron enunciadas en un contexto de escolaridad alterada, mediados del 2021, creemos que siguen vigentes:

- En qué medida las relaciones entre escuelas y familias fueron modificadas,
- Qué nuevos sentidos se van construyendo en torno a la escolaridad obligatoria,
- Cómo les chiques modifican el vínculo con las escuelas dadas las mediaciones producidas por les adultes, jóvenes y/o pares que han desempeñado algún rol en el sostenimiento de su escolaridad en todo este tiempo.

Comentarios sobre el trabajo: Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio

Elena Achilli¹⁰

Buenos días, muchas gracias por esta invitación. Muchas gracias a Paula Montesinos y Susana Schoo y a todos los compañeros y compañeras del equipo que han pensado en que comentara este trabajo que Paula ha descrito y que me permitió acercarme al mismo. Además, agradezco doblemente también porque quiero decir que los trabajos que han derivado de esa Coordinación, que han coordinado Paula, Susana, siempre han sido para los equipos con los que estamos trabajando realmente trabajos potentes, que nos han aportado muchísimo, así que muchas gracias por esta invitación y por la larga trayectoria que tienen en investigaciones. Esta investigación, como bien ha planteado y ha explicitado Paula, tuvo como objetivo central documentar cómo se desplegaba, cómo se resignificaba la denominada “continuidad pedagógica” que se impulsara oficialmente. Y se tuvo en cuenta para entenderla tanto la dimensión de las políticas estatales como también las prácticas y sentidos de sujetos que estaban localmente situados, entrevistando a sujetos que tuviesen inserción tanto educativa, como social.

He incursionado, he leído con mucho placer, la verdad, el interesante informe que resumió Paula pero que, la verdad, ilumina muchísimas dimensiones. Me he apropiado, diríamos, del texto en el sentido que plantea Michele Petit¹¹. Es decir, Petit plantea que los lectores a veces leemos, nos apropiamos de los textos, los hacemos significar y vamos abriendo diversos sentidos, a medida que interpretamos, desde los propios deseos que se deslizan entre líneas. Y así, de alguna manera, me apropié de este informe, largo informe, denso informe, en el sentido de que abre a distintos ejes. Me permitió, como dice también Petit, ser trabajada por el texto en el sentido de que me conmocionó dialogando con esquemas propios, dialogando con algunos conocimientos también que para la época habíamos documentado, abriendo interrogantes, sorprendiéndome.

En fin, he sido una lectora trabajada por el texto al decir de Petit, a partir de los heterogéneos sentidos que fui abriendo y dialogando y que el texto nos propone. Los he organizado como dos ejes expositivos. Por un lado, tratar de destacar algunas cuestiones o aspectos que considero relevantes de la investigación y por otro lado, mencionar algunos de los tantísimos núcleos teórico-metodológicos que recorre la investigación, para detenerme un poquito en aquellos que son más cercanos a mi propia experiencia de investigación.

Bueno, veamos entonces por qué destaco algunos aspectos de esta investigación. Por un lado, por la potencialidad que tiene la misma investigación, pero, además porque se tratan de aspectos que trascienden esta investigación y este trabajo en tanto pueden orientar otras investigaciones y abren así muchísimas líneas. Algunas más densamente descritas, otras líneas con las que podemos seguir pensando, investigando. Una primera cuestión a destacar, como ya mencionaba Paula, tiene que ver justamente con que es

¹⁰ Doctora en Área Antropología; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Investigadora de la Carrera de Investigador Científico, Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario –CIUNR–; Argentina (contratada). Registra Categoría I; Programa de Incentivos Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Directora del Proyecto de Investigación SECYT. UNR “Estado, transformaciones sociales y cotidianidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación familia, escuela y trabajo durante las últimas décadas (Provincia de Santa Fe; Argentina) Res. CS 270/2021. Directora y Co-directora de Becarias Conicet. Directora de Tesis Doctorales. Autora de múltiples artículos y libros referidos a problemáticas socioeducativas, urbanas y textos teóricos metodológicos. Profesora en distintos Seminarios de Postgrado en Universidades Nacionales. Ha dictado seminarios en Universidades Internacionales (México, Chile; Barcelona; Torino). Ha sido Profesora Titular Ordinaria de la Facultad de Humanidades y Artes; UNR desde 1985 hasta diciembre de 2016.

¹¹ Michèle Petit es antropóloga y ha realizado estudios en sociología, psicoanálisis y lenguas orientales. Sus investigaciones han tenido una gran relevancia en los estudios sobre la lectura en el medio rural y en el papel de las bibliotecas públicas en la lucha contra los procesos de exclusión y de relegación. Entre sus numerosas publicaciones, en español se destacan entre otros: Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura (1999, Fondo de Cultura Económica), Lecturas: del espacio íntimo al espacio público (2001, Fondo de Cultura Económica), El arte de la lectura en tiempos de crisis (2009, Océano).

una investigación “en caliente”. Y como sabemos, las investigaciones, a veces, de cierta contemporaneidad están abiertas y acechadas por múltiples desafíos y, en este caso, no era cualquier actualidad, como bien planteaba Paula. El contexto pandémico nos envolvía tanto a los investigadores como a las personas que fueron entrevistadas. Envolvían distintas prácticas, se expresaban en distintas cuarentenas, con distintas situaciones como bien plantea el estudio, y se generaban una serie de transformaciones que, de hecho, supuso una excepcionalidad que el equipo de investigación logró manejar bien porque estaba –como estábamos todos– sumamente implicados en un momento planetario desafiante. Sin embargo, los riesgos fueron totalmente superados y se generó así un conjunto de conocimientos que iluminan una heterogeneidad de situaciones que ofician como huellas del 2020, pero también iluminan líneas para seguir pensando en la actualidad. A su vez, considero que la posibilidad de haber superado ese contexto con sus consecuentes riesgos para el desarrollo de cualquier investigación “en caliente”, obedeció a la sólida y fuerte concepción teórico-metodológica que ha orientado la investigación.

Este es un segundo aspecto que me interesa destacar como logro del trabajo y como aspecto que puede aportar también a muchas otras investigaciones: la concepción de lo educativo en sentido amplio, implicando un conjunto de dimensiones: dimensiones económicas, sociales, políticas, internacionales; dimensiones que no son externas entre sí, sino que están imbricadas, interrelacionadas, se transforman entre sí. Y además, son constitutivas de los procesos socio-educativos que se están analizando. Asimismo, dentro de esta concepción también es destacable la perspectiva de historicidad con la que se conforma el análisis de procesos tan diferentes que se tienen en cuenta en la investigación. Se ponen en juego distintas temporalidades y, de hecho, la categoría de “continuidad en las discontinuidades” o “continuidades de discontinuidades” permitió también no sólo el análisis del proceso propio del contexto del 2020 –en el que se estaba haciendo la investigación– sino también analizar situaciones previas. Eso ha dado un dinamismo y una complejidad al análisis de los procesos sumamente interesante.

En tanto, un tercer aspecto que quiero poner de relieve tiene que ver con el uso de un conjunto de conceptualizaciones fuertes, potentes, que no solamente le dan fortaleza al mismo trabajo, sino que pueden seguir tomándose. En ese sentido, recupero nuevamente la noción de “la continuidad de y en las discontinuidades” retomada de un trabajo de Mercedes Saccone. Creo que permitió también esta idea de dinamizar los procesos y, además, dicho entre paréntesis, es una línea para ver también cuando surgió la noción de “continuidades pedagógicas”, nos surgió rápidamente, a nivel personal y a nivel de las compañeras con las que estamos trabajando, cierta relativización o interrogante acerca de esta idea de “continuidad pedagógica”. Y la remitíamos también a viejos trabajos que realizamos a fines de los ‘80, de los ‘90, sobre situaciones pedagógicas en aulas de conjuntos sociales subalternizados donde esas prácticas y situaciones escolares eran sumamente intermitentes. A tal punto que una de las maestras con las que estábamos trabajando decía que más que “clases” son como “momentos” áulicos: intermitencias permanentes que han tenido los procesos pedagógicos en escuelas que hemos documentado en contexto de pobreza y que también lo trabaja Mercedes Saccone para hablar de las intermitencias con las que despliegan su escolaridad jóvenes y adolescentes de conjuntos populares. Así que esta idea también está sumamente potenciada a lo largo de todo el trabajo. Permite ver continuidades, discontinuidades de procesos bajo análisis.

Otra conceptualización que también mencionó antes Paula que nos parece que es potente para seguir pensándola en otras investigaciones es justamente el de “pisos diferenciales”, que la describió perfectamente antes María Paula. El concepto supone la idea..., como para captar y complejizar los procesos que se dan en la puesta en acto de determinadas políticas estatales, es decir, esos pisos diferenciales que permiten diferentes condiciones en las que se generan tramas relacionales entre actores, sujetos diferenciados también. Y permite dar cuenta de contradicciones, heterogeneidades, conflictividades en las que se despliega la escolaridad obligatoria. Entonces vuelvo a repetir también esa noción de “pisos diferenciales” que me parece una categoría potente para pensar esa circulación y puesta en acto de las políticas educativas, incluso hasta que son apropiadas, resignificadas y rechazadas en los espacios escolares.

Y para mí también, me voy a repetir con Paula, resulta potente cómo denominar a estas distintas modalidades del trabajo escolar que se inauguran con la cuarentena. Como dicen en el equipo de investigación, frente a la enseñanza o educación virtual, a distancia, mediada por dispositivos tecnológicos, proponen la noción de “educación remota” y la hacen realmente muy fructífera a partir de lineamientos que toman del diccionario de lo que supone “remota” y que dan ciertas características de esta lejanía, de esto apartado que supone en los sujetos involucrados en los procesos educativos. La separación también en cuerpo y espacio, el lugar. Las lejanías están vinculadas también con las condiciones, y esto que planteaba anteriormente Paula, es decir, ¿en qué hogares? ¿En qué condiciones se plantea esta educación remota? Y me parece que es otra noción y otra conceptualización para analizar.

En cuarto lugar, y como parte también de esa direccionalidad conceptual del estudio, me interesa poner de relieve particularmente el lugar preponderante que adquieren los procesos de desigualdad social en el análisis. Y lo destaco por la relevancia y el aporte que tiene en el estudio. Pero, además, y fuera de esta investigación, creo que el tema de las desigualdades, los procesos de desigualdad social, me da la sensación que a veces de tan repetido (y se ha dicho tanto que la pandemia los puso al desnudo y los profundizó) nos quedamos como odiándolo o casi naturalizándolo y acá entonces lo retomo como para plantear de alguna manera los desafíos que tenemos dentro de las ciencias sociales para analizar con más detenimiento qué supone esta continuidad y profundización de las desigualdades sociales. ¿Cómo se producen? ¿Por qué se producen? ¿Cómo se despliegan en los distintos procesos sociales y ámbitos de la vida en sociedad?

Por último y en quinto lugar rescato como parte de la orientación teórica metodológica, el proceso de análisis interpretativo que se realiza. Y en esto, fundamentalmente, así como decíamos que le dan dinamismo y complejizan al historizar y ver también las situaciones previas y con una mirada también hacia lo que vendría después de la cuarentena, también destaco la identificación de contradicciones permanentes en los procesos que se analizan. La identificación de contradicciones, de tensiones, que surgen justamente a partir de contrastar los diferentes puntos de vista de las personas entrevistadas. Y aquí me viene a la memoria aquello que planteaba justamente Bourdieu acerca de los diferentes puntos de vista, y los toman en esta investigación, el equipo los toma, no para relativizar todos estos puntos de vista, sino para incursionar en las complejidades, en las contradicciones, las conflictividades que tienen los procesos sociales que están analizando. Es decir, también, entonces, para destacar qué hacen con el proceso de análisis interpretativo de las entrevistas y las documentaciones que se hizo en un momento también particular.

Muy bien, el segundo punto que quisiera compartir, y dejar un poco de espacio para intercambiar, es el recorrido que el trabajo hace con tantos y distintos y heterogéneos núcleos teóricos empíricos. Se desprenden una diversidad de núcleos donde por ejemplo se va desde las relaciones entre el Estado y las organizaciones sociales y ello permite justamente visualizar la “desorganización del circuito vital” como bien llama una entrevistada, la vida en los barrios populares, la vida entre crisis y crisis, las infancias, las adolescencias. Otro núcleo es el de los sentidos diferenciales acerca de la continuidad pedagógica como política nacional y cómo se va expresando incluso en distintas jurisdicciones, cómo la significan distintas y distintos sujetos. El trabajo docente es otro núcleo, los desafíos de enseñar en esta forma remota. Otro núcleo es la relación entre escuelas y familias y cómo se juegan en esas relaciones los sentidos de la escolaridad obligatoria; el aislamiento de género y otro núcleo son los miedos en el contexto pandémico. E incluso recorren y exploran también representaciones sobre la vuelta de clases presenciales. Es decir, un conjunto de núcleos teóricos empíricos que son interesantes, que invito a que lean esta investigación porque, como decía antes, abre distintas líneas para seguir pensando.

En esto de deslizar mis deseos, trataré de hacer algunas alusiones al trabajo docente y a las relaciones escuela y familia que son núcleos más cercanos a mi propia experiencia de investigación y sólo lo hago a fin de dialogar y sentir la familiaridad con lo que se expresa también en el informe. Es decir, me encuentro muy cercana a muchas de las cuestiones que ahí se documentan. Parto de considerar que este tiempo pandé-

mico que estamos viviendo creo, todavía, supone un tiempo bisagra para la vida escolar en sentido amplio ¿no? Por supuesto para el general de la vida en sociedad, pero particularmente pensando en lo educativo o escolarizado, creo que es un tiempo bisagra. Y en tal sentido implicará, para el trabajo docente, mutaciones diversas y de diferentes órdenes que habrá que continuar documentando y analizando. Huellas que dejan y han dejado los aislamientos, pero también, cómo se percibe estas nuevas relaciones en la escuela, en las relaciones entre escuela y familia. De hecho, se ha hablado incluso del malestar, que CTERA en el 2020 tiene un trabajo donde se plantea el fuerte malestar y las condiciones laborales que esto generaban, y entre las problemáticas que se destacan está esta sobre-exigencia y agobio que han vivido y se vive a partir de esa multiplicidad y superposición de labores y de tareas de docentes y tareas domésticas. La falta de recursos para el trabajo, y las dificultades propias de los estudiantes y, además, el trabajo docente universitario, también apareció con diversas conflictividades: sabemos de docentes en algunas universidades nacionales que se negaron al trabajo virtual, estudiantes que exigían además y exigen la continuidad incluso de ciertas cuestiones a nivel de alguna plataforma. Bueno, una serie de encuentros y desencuentros que habrá que analizar, estudiar y valorar también en defensa de la educación pública y lo que ello supone.

Algunas cuestiones que también pone de manifiesto el estudio es la tensión, por ejemplo, a nivel del trabajo docente, la tensión entre los procesos de individuación con el trabajo colectivo. Porque en la investigación se pone en relieve también que, más allá de procesos de individuación, hay también trabajos de cercanías y trabajo entre pares. Pero habría que recordar también los viejos trabajos que planteaban ese aislamiento y esa soledad del docente, o cada docente, a nivel áulico, y que habría que repensarlo en función también de estas nuevas condiciones y mutaciones de este tiempo.

En cuanto a esta relación, escuela y familia, bueno, sabemos que se tratan de categorías históricas cambiantes que han mutado a lo largo del tiempo y por supuesto en este periodo también, con estas grandes mutaciones. Nosotros durante varias décadas hemos analizado esto. Nos dedicamos fundamentalmente desde fines de los '80 y todos los '90 y bueno, continuamos de alguna manera documentando este proceso, fundamentalmente el trabajo magisterial en contexto de pobreza urbana. Y partíamos como de una hipótesis, o relativizábamos, discutíamos con aquellos planteamientos que destacaban la disociación y el conflicto entre las escuelas y familias en contextos subalternizados como clave explicativa de los fracasos escolares. Ya hace bastantes décadas discutíamos esta hipótesis. Más bien, planteábamos que las escuelas y las familias se implicaban, se condicionaban mutuamente. Bueno, mostrábamos cómo de alguna manera el trabajo docente y las escuelas se iban modificando a partir de las condiciones en las escuelas en que trabajaban y de la misma manera cómo las familias se metían también en la escuela. De hecho, esta hipótesis después de la cuarentena y "las cuarentenas" vividas puede ser más perceptible y de hecho con mucha mayor complejidad. Pero sí pensamos que esas características relacionales entre la escuela y familia –así como antes decíamos que había que analizarlas porque suponíamos que esos procesos de condicionamientos mutuos eran un ámbito privilegiado para el análisis de diversas configuraciones sociales, socio educativa–, me parece que hoy volvería a decir lo mismo con más intensidad. Es decir, esas relaciones escuela-familia, donde la familia se ha ido poniendo también en un lugar desde los '90 a partir de ciertas privatizaciones y demás..., el lugar de la familia en los procesos educativos se ha ido cada vez potenciando y visualizando más.

Bueno, acá me hacía algunas preguntas, interrogantes que circulan digamos en esto de qué pasa con estas interpenetraciones, inter-cotidaneidades, de poner a las escuelas en fuertes procesos de cruces institucionales, cómo entender. Me parece que entender hoy los procesos educativos en estas superposiciones interinstitucionales entre escuelas y familia y, en los casos de la formación docente, decíamos hace unos días en una charla, entre escuela, familias, las escuelas asociadas, es decir, este eje de las superposiciones interinstitucionales destacarlas para seguir analizando este aspecto.

Bueno, pequeños indicios de que, solo los menciono para ir finalizando ya, también fueron documentados al mismo tiempo en que esta investigación lo hace, y los menciono porque realmente tuvo indicios que habíamos documentado y que están presentes en la investigación que estamos comentando y que de alguna manera se fortalecen. Los indicios que queremos compartir también se sustentaron en información que habíamos registrado con docentes y familias y niños durante la cuarentena. Tengo que mencionar acá a María Victoria Pavesio con la que venimos trabajando y ha retomado la idea del trabajo docente. Y ya desde el 2016 al 2019 habíamos hecho un trabajo bastante profundo en taller de educadores con docentes que también desplegaban su trabajo en escuelas insertas en contextos de pobreza. Por el análisis de eso..., de hecho esta profundización y el cruce de las desigualdades sociales es un eje fuertísimo que hemos tenido también en cuenta. Desigualdades sociales que se muestran no solamente a nivel de las cuestiones estructurales y las diferentes condiciones de vida de las personas, sino también a nivel de la heterogeneidad de situaciones que se dieron en el ámbito de las mismas en cada escuela y aún dentro de una misma escuela.

Y esto lo fuimos registrando en escuelas, por ejemplo, también analizamos escuelas del centro de la ciudad de Rosario donde concurren más o menos sectores de una clase media entre comillas hijos de profesionales también con una heterogeneidad de situaciones. Por ejemplo, escuelas donde tenían previsto el lugar para encuentros de dos horas diarias todos los días. En otras, donde tuvieron encuentros muy dispersos y espaciados. Otras escuelas y en la misma escuela, por ejemplo, situaciones donde hasta mayo, no habían tenido encuentros, niños que habían quedado absolutamente aislados. Y eso ha generado situaciones heterogéneas y desiguales entre las escuelas. Y una cuestión que me parece muy importante a partir de estos trabajos, como fuimos poniendo de relieve, refiere a algunas dimensiones a tener en cuenta en el análisis de los procesos socio-educativos. La dimensión comunicacional, que también se menciona en la investigación, a nivel de las interacciones con los niños y docentes; escuelas y familias, y que mostró también situaciones muy variadas. Entonces podemos seguir pensando esta dimensión de lo comunicacional a partir de la presencia de las burbujas primero, la organización en burbujas, y actualmente.

Otro eje que pusimos en valor es la dimensión de género, por supuesto que también se menciona en el trabajo. Y a nivel por ejemplo del trabajo docente, hay una reconfiguración de ese trabajo magisterial y una carga, como que hablábamos nosotros, como de un triple trabajo magisterial que desarrollaban algunas de las docentes que estuvimos entrevistando. El trabajo, las pedagogías desplegadas con los niños; las pedagogías que tenían que desplegar y ampliar hacia las madres y los padres para que estos adultos pudieran a su vez socializar con los niños. Y otra dimensión también pedagógica en muchas de las maestras que debían desplegar con sus propios hijos. Entonces esta dimensión de género de hecho creo que es importante analizarla y retomarla en las relaciones de encuentros y desencuentros entre este trabajo magisterial, las relaciones escuelas y familias, y las experiencias infantiles. También las experiencias infantiles que también podemos abrir una serie de situaciones que vivieron y siguen viviendo los niños, los adolescentes, también en el trabajo hay bastantes elementos sobre esto, pero esto me permite decir que acá hay también una dimensión de lo emocional que habrá que poner en juego en estas superposiciones interinstitucionales.

Entonces creo que habrá que poner en juego la dimensión comunicacional, la dimensión de género y la dimensión emocional. Y habrá que teorizar, discutir de qué estamos hablando con esto, pero me parece que supone que estas dimensiones no podrán quedar ajenas al análisis de los procesos educativos.

Para finalizar entonces, recomendar por supuesto la lectura del trabajo porque ahí describen un conjunto de huellas que habrá que preguntarse de qué manera quedan expresadas en la actualidad. Y además retomo, entonces también como para terminar, esto que decía una de las personas entrevistadas, que es "vivir entre crisis y crisis". Y que ahí, por supuesto, siempre lo traigo acá a don Antonio Gramsci para cuando habla de crisis ¿no? Y me parece que Gramsci entendía las crisis como en un sentido justamente integral de la vida en sociedad, nunca reducida a alguna particularidad. Pero más allá de esto, la sintetizaba diciendo que es un tiempo en el que lo viejo muere, lo nuevo aún es impreciso y en ese contexto surgen situaciones morbosas.

Ya lo he repetido para otras situaciones, pero me parece que esta concepción de crisis gramsciana nos permite interrogarnos ¿qué realidades y cosas habrá que mirar en el futuro? ¿qué es lo que está muriendo? o si está muriendo... ¿qué está mutando? ¿qué se está transformando? ¿qué procesos emergentes se insinúan? ¿qué situaciones morbosas se están produciendo? Creo que ésta es una pregunta fuerte. Y ¿Qué opciones de futuro, qué utopía se puede vislumbrar? Dejé flotando estas preguntas y nuevamente recomendar la lectura de este trabajo por la cantidad de núcleos que se describen y porque está lindamente escrito, además, y por todo lo que acabo de decir. Muchas gracias.

Preguntas y cierre

Susana Schoo: Elena, muchísimas gracias por tu generosidad, por tu atenta lectura, por tus comentarios y también por compartírnos lo que ustedes están documentando, que también entra en un diálogo con lo que trabajamos en la Coordinación de Investigación con el equipo. Se han agregado comentarios del público, comparto las preguntas que se han formulado.

La primera es: "A partir de los hallazgos de la investigación presentada ¿qué líneas de trabajo se propusieron para 2021?". Otra consulta es: "¿Cuáles serían los andamiajes prioritarios para apoyar desde el proyecto de tutorías a las trayectorias escolares en los diferentes niveles en esta pospandemia?". Otra persona pregunta: "Los procesos de individuación y el rol de las madres que mencionaban ¿cambiarán hacia adelante las dinámicas de la relación entre familias y escuelas?"

María Paula Montesinos: De la investigación presente sí se desprendieron dos líneas de investigación, una focalizada en esta superposición o "implicación interinstitucional", ahora ya le puso el nombre Elena, que un grupo de compañeras está haciendo en relación al nivel inicial. Y otro grupo, Marcelo Otero y yo estamos más centrados en las reconfiguraciones de esta relación, pero desde la voz de las familias o, mejor dicho, de los adultos a cargo de niños en edad de cursar la escolaridad primaria.

Una segunda pregunta se vincula con cómo derivar los resultados de esta investigación para pensar andamiajes particulares para los programas de tutorías. Y... me encuentro incapacitada, no sé mis compañeros, de responder fuertemente esa pregunta porque entendemos que los conocimientos construidos en el marco de una investigación no pasan inmediatamente a ser un insumo de propuestas de intervención, sino que, en todo caso, requieren ser trabajados y apropiados en diálogos entre y con quienes llevan adelante los programas de intervención y quienes trabajamos en estas líneas de indagación. Pero sí creo que, en principio, como investigadora, pero también con experiencia profesional, que las investigaciones cualitativas –todas en general y las cualitativas en particular–, en todo caso nos habilitan a nuevas preguntas o a imaginarnos otra perspectiva, otros enfoques desde donde mirar los procesos en curso y ahí elegir qué acción podemos desarrollar, qué dispositivo, qué estrategia en función de eso. Porque bueno, los procesos sociales son complejos y más en pandemia. Si alguien tenía una duda, espero que ya se la haya sacado de la cabeza...

Susana Schoo: La última pregunta refiere a si los procesos de individuación y el rol de las madres que mencionaban cambiarán hacia adelante las dinámicas de relación entre familias y escuelas. Quizás vos Elena, que estás más especializada en el tema, podés acercar alguna reflexión al respecto.

Elena Achilli: Yo había comenzado a decir que por supuesto estas múltiples cuarentenas que el estudio describe y que hemos vivido dejan huellas a nivel de las familias y de las escuelas. Y en ese sentido algunas huellas habrá que seguir pensándolas, analizándolas, cómo se significan en las nuevas dinámicas escuelas-familias. Pero, además, hay trabajos de Laura Cerletti y de Laura Santillán que han también ubicado esta preponderancia de la familia, esta preponderancia que ha adquirido la familia, en los procesos de escolarización obligatoria. A partir de fundamentalmente los '90 y desde la política de los '90, el lugar que ocupa la familia (si lo pensamos, y tal vez habría que historizar muchas décadas para atrás) ha sido más diluido ese

lugar de la familia. Y, de alguna manera, hay elementos interesantes, estudios que se están haciendo, por ejemplo, las comunicaciones vía Whatsapp entre las madres, las conflictivas y que se generan a nivel también con los docentes, creo que ahí hay también bastante como para seguir analizando ¿no? ¿Qué huellas, qué cosas se han potenciado a partir de las cuarentenas? Porque creo que se ha potenciado un modo de vincularse de las familias con los docentes, con los directivos. El lugar de los directivos en las escuelas es otra cosa también para destacar. Como las condiciones institucionales y la organización que les directivos también le han dado a las dinámicas escolares. En eso también tiene que ver cómo se han relacionado con las familias. Pero no sé si habrá más cosas para decir.

Schoo: Susana: Muchas gracias Elena, una vez más, por tus valiosos aportes a este espacio. Agradecemos a todas las personas que se sumaron de manera virtual y a quienes compartieron hoy los resultados de sus investigaciones.

