

Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XX N° 21
Córdoba, Argentina
Mayo de 2023

EN MEMORIA DE
ADELA CORIA

DOSSIER
Educación secundaria
en pandemia

Área de
Educación

Ciffyh

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y HumanidadesUNC



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XX N° 21
Córdoba, Argentina
Mayo de 2023

EN MEMORIA DE
ADELA CORIA

DOSSIER:
**Educación secundaria
en pandemia**

Universidad Nacional de Córdoba
Rector: Mgter. Jhon Boretto

Facultad de Filosofía y Humanidades
Decana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

**Centro de Investigaciones de la Facultad
de Filosofía y Humanidades**
Director: Dr. Eduardo Mattio

Área de Educación CIFYH
Dra. Gabriela Lamelas

Área de
Educación

Cifyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC



* Cuadernos de Educación cuenta con apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC.
** Cuadernos de Educación es una revista indexada por Fuente Académica Plus (EBSCO).

Cuadernos de Educación
ISSN 2344-9152

Director

Dr. Octavio Falconi.
CE: octaviofalconi@gmail.com

Comité editorial

Liliana Abrate
Nora Alterman
Olga Silvia Avila
Alejandra Castro
Elisa Cragolino
María Eugenia Danieli
Fernanda Delprato
Gonzalo Gutierrez
Silvia Kravetz
Nora Lamfri
María del Carmen Lorenzatti
Cecilia Martínez
Patricia Mercado
Estela Miranda
Guadalupe Molina
Celia Salit
Silvia Servetto
Eduardo Sota
Marcela Sosa
Monica Uanini

Comité académico

Elena Achilli
Nicolas Arata
Gerardo Bianchetti
Sandra Carli
Alicia Carranza
Miguel Ángel Casillas Alvarado
Antonio Castorina
Eva Da Porta
Ana Ramona Domeniconi
Inés Dussel
Gloria Edelstein
Lidia Fernández
Dilma Fregona
Alfredo Furlán
Susana García Salord
Jorge Huergo
Monique Landesmann
Juan Carlos Llorente
Mónica Maldonado
Margarita Cristina Ortiz
Ana Padawer
Elsie Rockwell
Mirta Teobaldo
Miriam Villa

Responsable editorial:

Carina Correa. CE: editora.cuadernos@gmail.com

Diseño de tapa e interior:

Carina Correa y Ana Dolores González Montbrun
CE: doloresgonzalezmontbrun@gmail.com

Canje institucional: Alejandra Martín. Sección
Canje del CIFYH: casilla de correo 801. 5000.
Córdoba. Argentina. CE: ciffyh@ffyh.unc.edu.ar



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XX N° 21
Córdoba, Argentina
Mayo de 2023

EN MEMORIA DE
ADELA CORIA

DOSSIER:
**Educación secundaria
en pandemia**

* Cuadernos de Educación cuenta con apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

** Cuadernos de Educación es una revista indexada por Fuente Académica Plus (EBSCO).

***Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

****La fotografía de portada de Cuadernos de Educación N°21 es una solarigrafía. Solarigrafía es un concepto y una práctica fotográfica basadas en la observación del recorrido del sol en el cielo y su efecto en el paisaje, captados mediante el procedimiento de la fotografía estenopeica. En este caso corresponde al Observatorio La Silla, Coquimbo, Chile. Credit: ESO/R. Fosbury/T. Trygg/G. Hüdepohl (atacamaphoto.com)/A. Kaufer.

Índice

PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DIVERSOS

Los sentidos que adquiere la escucha en las relaciones pedagógicas. Un estudio sobre Jornada Extendida en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba

Muchiut y Rinaudo

05

Alimentar y compartir: procesos formativos en la cotidianeidad del comedor escolar

Montenegro

17

Formación docente y género: una aproximación a las experiencias de la formación inicial desde una perspectiva de género

Montaldo y Taquini

27

Enseñar en y desde el hospital. Aproximación a las experiencias docentes en un contexto particular

Romera

39

DOSSIER: EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PANDEMIA

La evaluación en la escuela secundaria durante la pandemia. Entre tradiciones, normas y discursos

Merodo y Arroyo

50

Los desafíos de la gestión directiva en pandemia como claves para pensar la configuración desigual del sistema educativo del nivel secundario en CABA

Nobile y Tobeña

62

La relación vínculo y continuidad pedagógica durante la pandemia. Particularidades desde la educación secundaria en el territorio bonaerense

Bianchini, Cuchán y Mendez

75

PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DIVERSOS





Los sentidos que adquiere la escucha en las relaciones pedagógicas. Un estudio sobre Jornada Extendida en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba

Marisa Muchiut
Gustavo Rinaudo¹

Resumen

Este artículo presenta los avances de una investigación en curso sobre el proceso de institucionalización de la Jornada Extendida (JE) en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. El estudio pretende reconstruir y caracterizar la implementación de la política de prolongación del tiempo escolar, poniendo especial atención en la tarea pedagógica y experiencias formativas que se despliegan en el marco de esta modalidad.

Nuestro principal interés se centró en explorar alternativas a la producción de conocimiento más tradicional en la investigación cualitativa. Nos propusimos desarrollar un trabajo en el cual generar instancias reflexivas con los sujetos participantes, poniendo en discusión-reflexión aspectos relevantes del material de campo.

En este texto, se pretende comunicar una de estas instancias de intercambio donde se abordaron tres aspectos significativos de la tarea pedagógica en JE: el lugar que ocupan los niños y las niñas en las relaciones pedagógicas, el trabajo en parejas pedagógicas y las instancias en el aula taller. Se focalizará en cómo se construyen las relaciones pedagógicas, atendiendo especialmente a los sentidos que adquiere la escucha: como modo de conocer a los niños y las niñas y sus problemáticas, como espacio de diálogo y construcción subjetiva, y como instancia de reconocimiento de saberes para elaborar propuestas pedagógicas.

Palabras claves: Jornada Extendida, institucionalización, relaciones pedagógicas, sentidos de la escucha.

¹ Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: marisa.muchiut@gmail.com / gustavorinaudo@hotmail.com

The senses that listening acquires in pedagogical relationships. A study on Extended Day in a primary school in the city of Córdoba

Abstract

This paper presents the progress of an ongoing investigation on the institutionalization process of the Extended Day (JE) in a primary school in the city of Córdoba. The study aims to reconstruct and characterize the implementation of the school time extension policy, paying special attention to the pedagogical task and formative experiences that are deployed within the framework of this modality.

Our main interest was focused on exploring alternatives to the more traditional production of knowledge in qualitative research and we set out to develop a work in which to generate reflective instances with the participating subjects, putting relevant aspects of the field material to discussion-reflection.

This text is intended to communicate one of these instances of exchange where three significant aspects of the pedagogical task in JE were addressed: the place that boys and girls occupy in pedagogical relationships, work in pedagogical pairs and classroom-workshop instances. It will focus on how pedagogical relationships are built, paying special attention to the senses that listening acquires: as a way of getting to know children and their problems, as a space for dialogue and subjective construction, and as an instance of recognition of knowledge to elaborate pedagogical proposals.

Keywords: Extended Day, institutionalization, pedagogical relations, senses of listening.

Introducción

Formamos parte de un equipo de investigación² que viene trabajando en escuelas primarias situadas en contextos de desigualdad social y, de manera reciente, hemos focalizado en la ampliación del tiempo escolar.

En relación a esta temática, buscamos reconstruir y caracterizar la implementación de la política de prolongación de la jornada en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba; poniendo especial atención en la tarea pedagógica y en las experiencias formativas que se despliegan en el marco de esta política. Nos interesa comprender esta producción institucional en un proceso complejo siempre inacabado, entre lo instituido y lo instituyente, que se configura por la incidencia de la política de Jornada Extendida (JE), la manera singular

² Proyecto de investigación: “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”. Aprobado y subsidiado por Secyt-UNC. Período 2018-2022.

en que los sujetos institucionales se apropian y significan, y las formas que adquiere la tarea institucional y pedagógica.

Para adentrarnos en esta problemática, consideramos como ejes de análisis la política de ampliación del tiempo escolar, los diagnósticos que llevaron a su creación, su relación con la extensión de la obligatoriedad escolar y la promulgación de la Ley de Educación Nacional que dio lugar a su implementación a nivel jurisdiccional. Al mismo tiempo, nos detenemos en las apropiaciones y significaciones que los sujetos otorgan a esta modalidad, los posicionamientos que adoptan, y las tensiones que generan. Asimismo, consideramos necesario inscribir estas significaciones en la cultura y en la historia institucional.

A lo largo del trabajo, construimos una serie de interrogantes que orientan la indagación, entre los que podemos mencionar: ¿Qué características adquiere el proceso de institucionalización de la JE en la escuela? ¿Cómo significan los sujetos esta propuesta y qué procesos de producción se ponen en juego? Nos preguntamos también sobre la modalidad que adopta la JE en relación a las propuestas pedagógicas y los espacios que se disponen para desarrollar esta tarea: ¿Qué configuraciones de tiempos, espacios y prácticas pedagógicas se construyen? ¿Quiénes son los principales sujetos que participan en esta propuesta? ¿Cómo significan la prolongación del tiempo escolar estos sujetos –niños/as, familias, docentes, directivos?

Los lineamientos de la política plantean la necesidad de establecer alternativas que se diferencien de la Jornada Común (JC). Es decir, que se pretende transformar las prácticas de enseñanza y modificar ciertos componentes del formato escolar tradicional. Por ello, nos interesó indagar en las características de las propuestas pedagógicas y, con este propósito, desarrollamos un trabajo de campo que implicó observaciones de actividades y realización de entrevistas a docentes y equipo directivo. La información obtenida fue analizada y estas primeras interpretaciones se compartieron en talleres de discusión e intercambio con los maestros y maestras. Allí nos centramos en las modalidades que adquieren las relaciones pedagógicas y los sentidos de la escucha en la construcción de los vínculos pedagógicos.

En el primer momento de este artículo, presentamos la perspectiva teórico-metodológica que guía nuestra producción de conocimientos; en segunda instancia, aludimos al proceso de institucionalización de la política de JE en la escuela seleccionada; en tercer lugar, prestamos atención a la trama de relaciones y vínculos que forman parte de las propuestas pedagógicas y nos enfocamos en los sentidos que adquiere la escucha y; por último, elaboramos una breve reflexión y algunos interrogantes a profundizar.

La perspectiva teórico metodológica

Nuestra mirada teórica-metodológica se nutre de los estudios institucionales en educación, la perspectiva socio-antropológica y la pedagogía contemporánea. Se trata de un estudio de caso, un recorte empírico y conceptual de la realidad social con la intención de dar cuenta de sus particularidades en el marco de su complejidad (Neiman y Quaranta, 2006). La elección de la escuela estuvo precedida por contactos previos que garantizaron nuestra inserción.

A la hora de realizar este trabajo, nos interesó explorar alternativas a la producción de conocimiento más tradicional en la investigación cualitativa y nos propusimos desarrollar un estudio en el cual generar instancias reflexivas con los sujetos participantes, poniendo en discusión-reflexión aspectos relevantes del material de campo.

Para fundamentar nuestra perspectiva teórico-metodológica, recuperamos los aportes de Achilli (2009, 2017), Batallán (2007) y Milstein (2011, 2017), que han sido de utilidad para orientarnos y guiarnos en nuestro trabajo de campo. Sostenemos la importancia de generar dispositivos de producción de conocimiento que involucren a los actores y les permitan objetivar sus prácticas y reflexionar sobre las mismas.

En el recorrido realizado hasta el momento, hemos utilizado las siguientes herramientas metodológicas: entrevistas en profundidad con el equipo directivo y docentes; tres talleres con los docentes de JE; elaboración colaborativa de un audiovisual que recupera actividades de una propuesta pedagógica de JE y su puesta en discusión en un taller de intercambio con el colectivo docente y equipo directivo de la escuela; y observaciones de actividades escolares. Los talleres, concebidos como espacios de devolución, intercambio y obtención de información nos posibilitaron recuperar aspectos del proceso de institucionalización de la JE desde la perspectiva de los docentes, identificar saberes construidos y habilitar espacios de reflexión e intercambio de puntos de vista.

El proceso de institucionalización de la Jornada Extendida en la escuela

La extensión del tiempo escolar de cuatro a seis horas constituye un cambio significativo en la escuela primaria que comienza a desarrollarse a nivel nacional, a partir de la promulgación de la Ley 26.206 de Educación Nacional en el año 2006, priorizándose en los sectores vulnerables.

Para dar cuenta de la complejidad de la ampliación del tiempo escolar, hemos focalizado en el proceso de institucionalización de la JE en la escuela, poniendo especial atención a los significados que le otorgan a esta modalidad docentes y directivos. Se trata de una política que en la Provincia de Córdoba se inició con algunas experiencias acotadas hasta que en el

año 2005 se implementó el programa de Jornada Ampliada (JA), para adquirir, en el año 2010, la denominación de Jornada Extendida. Desde entonces, fue adecuándose a los lineamientos nacionales en tensión permanente con las decisiones jurisdiccionales. Cada una de estas iniciativas constituyen distintas formas en las que se promovió y redefinió esta política.

Según los primeros hallazgos realizados durante los años 2017 y 2018 (Muchiut y Rinaudo, 2018), esta política se inicia en la institución como JA en 2005 y en 2014 se implementa la JE. Ambas propuestas se desarrollaron de manera simultánea, hasta que en el año 2017 se denomina JE a la ampliación del tiempo escolar.

Según los directivos, la organización curricular de JE estuvo mejor orientada, es decir, con marcos curriculares más precisos. En cambio, la JA tuvo mayores márgenes de decisión por parte de las escuelas, tanto en la definición de los contenidos de los talleres como para la selección de los docentes. En la escuela estudiada, se privilegió el trabajo pedagógico y hubo acompañamiento a los docentes que no tenían suficiente experiencia. Los campos prescriptos en la actualidad son: Literatura y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Lengua Extranjera (Inglés) y Actividades corporales y ludomotrices.

Un aspecto que se destaca en esta política es la modalidad de designación de los docentes, ya que hubo un cambio significativo entre JA y JE. Los docentes de JA eran designados en un cargo de 18 horas cátedra, contaban con un tiempo de trabajo entre pares (2 horas semanales) y poseían diferentes tipos de titulación (profesores de enseñanza primaria o profesores de áreas específicas), incluso, en algunos casos, no tenían titulación docente. En cambio, en JE son designados por módulos u horas cátedra y a término (se los designa por módulos de dos horas reloj y pueden cubrir hasta cinco módulos). En la escuela analizada, los docentes que provenían de JA trabajan en la actualidad en JE. También hay docentes nuevos que poseen entre dos y tres años trabajando en JE y, una gran mayoría, son docentes de JC también. En el estudio no abordamos la incidencia que tiene la contratación laboral en el trabajo pedagógico, pero consideramos relevante dar cuenta de este aspecto ya que constituye condiciones laborales diferentes. De esta manera, se introduce una diversificación de las condiciones de trabajo entre los docentes de la escuela primaria.

Otro de los aspectos que destacan los directivos es el trabajo realizado con las familias en los inicios de la implementación de esta política. En relación a esto, fue necesario abordar la importancia de la extensión de la jornada escolar y, a través de un proceso paulatino con diferentes estrategias, se logró que las familias reconocieran una jornada de seis horas. Con el propósito de legitimar la extensión del tiempo escolar, fue necesario reglamentar e incluir la evaluación de los campos de JE en el informe de progreso escolar.

En la revisión de la política de ampliación de tiempo escolar, nos detuvimos en aquellas orientaciones que evitaban reproducir la JC. En este sentido, se promovió la idea de producir cambios en el formato escolar, tanto en el uso de los espacios, como en el modo de agrupar

a los alumnos, en la modalidad de trabajo en el aula y en el vínculo docente-alumno (Veleda, 2013).

En los talleres y entrevistas realizadas a los docentes, encontramos algunos modos de trabajo que eran señalados como propios de la JE: el desarrollo de aula-taller, las parejas pedagógicas, el uso de espacios más allá del aula, la evaluación, los proyectos integrados, el modo de construir el vínculo pedagógico y las significaciones atribuidas por los docentes al modo en que los alumnos debían experimentar la extensión de la jornada escolar.

Considerando estas exploraciones, en este escrito queremos focalizar en uno de estos aspectos: en la trama de relaciones y vínculos entre docentes y alumnos y centrarnos en los sentidos que adquiere la escucha en la configuración de esta relación.

Las relaciones pedagógicas en JE

A lo largo del trabajo de investigación, pudimos identificar tres aspectos recurrentes en la propuesta de JE que nos resultaron significativos para comprender la problemática abordada y que, con el tiempo, nos permitieron complejizar y entender cómo van configurando la trama institucional. Estos son: el lugar de los niños y las niñas en las propuestas pedagógicas, el trabajo en parejas pedagógicas y la utilización del dispositivo de aula taller. En esta línea, en el mes de junio de 2019, nos propusimos realizar un taller de intercambio con los docentes para compartir el análisis de la información obtenida en relación a los tres puntos mencionados en el párrafo anterior.

Los espacios de intercambio en el proceso de investigación, desde los aportes de Cocha y Furlan (2017), son instancias de devolución de la información donde se generan condiciones para pensar juntos y abrir el diálogo con los otros, en este caso los docentes, como interlocutores que con sus saberes contribuyen a la construcción del objeto de estudio.

Es pertinente aclarar que por las limitaciones propias del artículo no profundizaremos en cómo se construyen las relaciones pedagógicas, solo pondremos especial atención a los sentidos que adquiere la escucha: como modo de conocer a los niños y las niñas y sus problemáticas, como espacio de diálogo y construcción subjetiva, y como instancia de reconocimiento de saberes para elaborar propuestas pedagógicas.

Desde los planteos de Carli (2012), la posibilidad de pensar la infancia refiere a un periodo vital y a un tiempo biológico, un tiempo que se configura en relación a las posiciones ocupadas por los sujetos. Los adultos asumen ciertas responsabilidades con respecto a los cuidados necesarios para el crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas. Nuestra mirada de la niñez se complejiza con los aportes del psicoanálisis, ya que se trata de un tiempo de constitución subjetiva, donde la relación con el otro –y en particular con los adultos– adquiere un papel

estructurante. De esta manera, la presencia y el acompañamiento de un otro introducen al niño en la trama discursiva del lenguaje y de la cultura.

Según los aportes de Schlemenson (1997), Karol (1999) y Southwell (2012), la escuela aparece como una institución fundamental en la vida de niños y niñas, ya que allí se ponen en juego aspectos de su constitución subjetiva a partir del encuentro entre las dos generaciones –la de los niños, las niñas y la de los adultos–, esta última representada en la figura de las docentes que, con su trabajo concretan la tarea de transmisión cultural a partir de una relación asimétrica. La asimetría es parte constitutiva de la relación docente-alumno porque hay una ocupación diferencial de posiciones donde los adultos deben proveer una serie de cuidados y responsabilidades que operan sobre el presente infantil que se proyecta en un tiempo futuro imaginario.

En el trabajo de campo, nos aproximamos a un modo de construir la relación adultos/as-niños/as en la institución, atentos a su singularidad. En primer lugar, identificamos una mirada atenta a la infancia donde los docentes comprenden al niño considerando el contexto familiar y social en que viven y el modo en que esa realidad los atraviesa. De este modo, se generan espacios de escucha que posibilitan conocer a los niños y las niñas. En tal sentido, una de las integrantes del equipo directivo afirma que “es importante que nosotros sepamos escuchar y mirarlos desde su historia personal” (Vicedirectora, 25/06/2019). Dichas historias no se restringen a la suma de individualidades, sino que adquieren sentido en el contexto social que atraviesa las experiencias de los alumnos que asisten a esta escuela y en los aspectos compartidos de sus vivencias infantiles. En esta línea, uno de los docentes de JE manifiesta:

El alumno de una escuela pública que viene de barrios más marginales, ve en la figura del profe, en este caso del profe de Educación Física, a alguien que los va a ayudar a sacar de sus problemas, uno los escucha, los saca de sus problemas. Ellos necesitan de la Educación Física, de ese momento de juego, de esparcimiento, de aprender por medio del juego, de estar en contacto con el compañero, con el par. El niño acá tiene esa necesidad de recreación, de ser escuchado, de ser contenido, de poder aprender jugando, de divertirse, de reírse. Eso me pasa y lo noto en esta experiencia que he tenido y me marcó bastante (Docente JE; 03/08/2018).

Se construye una mirada singular en torno a la infancia, con un carácter situado, que contempla las características específicas del contexto próximo donde transcurren sus experiencias de niñez, situaciones que son objeto de atención por parte de los/as docentes al enfatizar una escucha atenta a las necesidades de los niños y las niñas. En este aspecto, y adhiriendo a los planteos de Redondo (2004), podríamos afirmar que la escuela ofrece un espacio de cuidado a la infancia, otorga un lugar para que circule la palabra sin por ello descuidar la función pedagógica, es así que se proponen situaciones de aprendizajes que

contemplan las necesidades que los alumnos expresan. Asimismo, conocer a los niños y las niñas les permite tener una mirada más integral y también hay un movimiento del docente sobre sí mismo, la escucha genera interrogantes sobre la enseñanza:

Lo que me permitió estar acá todo el tiempo, que no vengo solamente para dar un contenido, vengo para establecer un vínculo con mis alumnos y ver qué quieren los alumnos de mí, no vengo a dar esto y tengo que aprender esto (...) para eso escuché, acá tuve que escuchar, volver a tomar nociones teóricas, que uno va dejando de lado (...), y escuchar mucho la experiencia de los demás docentes (Entrevista docente JE, 3/8/2018).

De este modo, la escucha genera otras maneras de implicarse en la tarea educativa y posibilita la construcción de un vínculo diferente entre docentes y alumnos. En este sentido, el docente expresa que debió “escuchar”, realizar un trabajo de interpretación sobre las necesidades de los niños y las niñas y también prestar atención para “ver qué quieren los alumnos de mí”. Así se capturan las búsquedas activas realizadas por niños/as en la institución educativa y, ambos aspectos conjugados, posibilitan reorientar las propuestas de enseñanza.

Con esta intención, se generan diferentes espacios de diálogo donde los niños y las niñas son escuchados con atención. Estos momentos para la conversación entre los docentes y los alumnos son –según relatan los docentes– muy cuidados y valorados:

El diálogo es fundamental para conocer la realidad de cada uno de los estudiantes y como docentes responsables poder acompañarlos, brindarles contención y trabajar con ellos desde una mirada diferente, una mirada del reconocimiento de ese niño, su contexto, sus experiencias de vida, sus intereses, sus necesidades, etc. Los estudiantes manifiestan de un modo u otro la necesidad de que les pregunten para poder expresarse y sentirse presentes e importantes ante los demás. Por todo esto, es importante crear un vínculo docente-estudiante basado en la confianza y el respeto, dando espacio y tiempo para poder establecer ese diálogo. El brindar la oportunidad a la palabra y ser escuchado los hace visibles, y verse valiosos. (Texto elaborado por los docentes en el taller de intercambio, 25/6/2019).

Los docentes ofrecen espacios para que los estudiantes se expresen y se sientan escuchados. A través de esa acción, se les reconoce el lugar como sujetos enunciadore de su realidad y se les permite comprender que para que su palabra sea escuchada es necesario contar con un adulto encargado de coordinar las relaciones y posibilitar que cada uno de los sujetos involucrados participe del intercambio. Esto tiene un impacto en los procesos de constitución subjetiva de los niños y las niñas, ya que sentirse reconocidos y valorados les devuelve una mirada sobre sí mismos y es en el marco de esta relación donde se producen los procesos de subjetivación. Por otro lado, a través de la escucha, el docente logra reconocer

y diferenciar las necesidades y expectativas de los estudiantes y esto posibilita construir propuestas significativas (Schlemenson, 1997).

Otro aspecto a considerar es que la escucha permite conocer los saberes previos de los alumnos sobre los contenidos a abordar. Este conocimiento se constituye en un insumo que es utilizado para organizar las propuestas de enseñanza: “Es muy importante contar con el conocimiento previo, de ahí se parte”, expresa una de las docentes entrevistadas y agrega que si se planifica una clase sin preguntar al niño “¿qué sabes de esto?” o “¿qué conocen?”, el proceso de enseñanza pierde sentido porque no se ancla en los saberes previos. Para ello, se recurre a la pregunta como un ejercicio de curiosidad donde se pone de manifiesto el carácter dialógico de la educación (Brailovsky y Menchón, 2014). Aquí la pregunta es utilizada para iniciar o dar continuidad al proceso de enseñanza, una pregunta que parte de un interés genuino por las realidades y los saberes de los estudiantes.

Los conocimientos previos relevados en el diálogo con los alumnos son valorados y constituyen el punto de partida para organizar propuestas pedagógicas con sentido, así lo afirma la Vicedirectora:

Creo que lo importante es darles el lugar. Si vamos a aprender la multiplicación, no se trata de darles y darles, sino que primero hay que darles el lugar como sujetos de derecho y como personas. Que tengan ese lugar para poder expresarse porque su palabra vale. Por ejemplo, si voy a enseñar la división pero no los dejo que me digan “señor yo no sé restar”, nunca van a poder abordar la división. Eso es que nosotros sepamos escucharlos y mirarlos (Vicedirectora, 25/06/2019).

De esta manera, se plantea un aspecto fundamental de la tarea docente, reconocer lo que los niños y las niñas saben y qué contenidos aún no han sido adquiridos en su proceso de escolarización. Es decir que se propicia una escucha que contempla tanto los saberes construidos como aquellos que es necesario fortalecer. Esto es posible porque las maestras ofrecen un espacio de diálogo donde los niños y las niñas pueden expresar sus conocimientos sobre los contenidos a abordar. Este posicionamiento docente genera un cuestionamiento al modo de transmisión tradicional de los contenidos y un desarrollo de estrategias para indagar sobre los saberes previos y, desde allí, organizar las propuestas de enseñanza.

Esta actitud de escucha lleva a las maestras y maestros a deconstruir el modo tradicional de concebir la tarea educativa, donde se privilegiaba la exposición del docente y la recepción del estudiante en torno al conocimiento elaborado por otros. Reconocer lo que saben los niños y las niñas implica pensar la transmisión desde la posibilidad de ofrecer diversas maneras de acceso al mundo cultural y que ellos puedan elegir. Como expresa una docente, se trata de “enriquecer esa historia y darle libertad sobre lo que tienen” (Docente 25/06/19). Esta idea se tensa con la concepción de sujeto en la que se sustentó la escuela moderna, un sujeto pasivo al que había que llenar de conocimiento.

De este modo, la escucha parece constituir una práctica habitual de los docentes en JE. Existe una búsqueda constante para generar instancias donde los niños y las niñas puedan expresar sus experiencias cotidianas y compartirlas con otros y se constituye también como un espacio que permite conocer los puntos de partida para los contenidos que la escuela pretende transmitir. En esta forma singular de configurar la escucha, hay un reposicionamiento de las niñas y los niños donde, en el marco de una relación asimétrica, escucharlos posibilita la construcción de un vínculo entre docentes-alumnos en el que ambos se reconocen como interlocutores válidos dentro una relación enmarcada en lugares sociales diferenciados para los niños y los adultos. En la construcción de esta relación, aparece una redefinición del lugar del adulto que otorga relevancia a la palabra de los niños y las niñas generando instancias de mayor participación.

Lo expresado anteriormente nos lleva a pensar en ideas que estarían orientando estas prácticas. En el taller de intercambio, emergió la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos. En los últimos años, esta idea es usada con mucha frecuencia y, en algunos casos, tal como plantea Milstein (2017), puede constituir una ilusión cuando se fundamenta en un reconocimiento como “minorías” y se otorgan beneficios genéricos: tienen voz, son escuchados, pueden opinar, elegir, votar. En contraposición, observamos que en esta escuela hay una interpelación a que los niños y las niñas ocupen una posición diferente. Es a través de la escucha atenta realizada por los/as docentes y de la posibilidad que los/as alumnos/as tienen de expresar y enunciar –lo que les pasa, lo que saben– que habilitan un espacio de diálogo donde la escucha adquiere un lugar relevante en la tarea pedagógica.

En párrafos anteriores señalamos que en la relación maestro y alumno se tensiona el modo tradicional de construir la tarea docente. En relación a esto, en el taller de intercambio, una docente relata: “Si por ejemplo yo planifiqué una clase y no le pregunto al niño ¿qué sabes de esto? o ¿qué conocen? Es como la educación que nosotros recibimos, donde el docente se paraba y nosotros guardábamos y guardábamos. Ahora empezamos por lo que el niño conoce y por lo que piensa. En ese sentido, el año pasado aprendí a preguntar: ‘¿Qué te parece que será? ¿Qué puede llegar a ser?’” (Docente, 25/06/2019).

En este relato, aparece una revisión de su propia biografía y un análisis de su práctica que nos hacen pensar en una posible transformación en torno a la construcción de la relación adulto-niños/as, aspecto que nos interesa seguir indagando.

Reflexiones finales

En este artículo hemos abordado cómo se construyen las relaciones pedagógicas en las propuestas de trabajo de JE, y se destaca una mirada atenta a la infancia, a la realidad social que atraviesa a los niños y las niñas, sin dejar de reconocer a cada sujeto en su

singularidad. Esto es posible porque en la relación pedagógica se generan espacios de escucha que posibilitan construir un vínculo entre docentes y alumnos que adquiere ciertas particularidades. En primer lugar, como un modo de conocer a los niños y las niñas que, en el caso de la escuela analizada, atraviesan situaciones complejas y dificultades propias de los contextos de vulneración de derechos. En segundo lugar, como un espacio de diálogo que favorece la constitución subjetiva de los niños y las niñas y el reconocimiento de cada uno en singular. Por último, una escucha que permite acceder a los saberes previos sobre los contenidos que la escuela pretende impartir y elaborar propuestas de enseñanza con el propósito de ampliar el acceso al mundo cultural.

Estas singularidades que hemos podido identificar en los modos de escuchar de los docentes nos han permitido pensar el lugar que los niños y las niñas ocupan en las relaciones pedagógicas en JE. En un primer momento, pensamos que se trataba de una característica singular de JE, pero cuando avanzamos en el trabajo de campo, relativizamos nuestra comprensión inicial y consideramos que forma parte de la cultura institucional de esta escuela, ya que constituye un discurso compartido por las docentes de JC y JE, y orienta las prácticas cotidianas que la institución ha construido a lo largo de su historia. Estos indicios nos llevan a seguir indagando y profundizando en la escucha, la trama de vínculos y los posicionamientos que los sujetos construyen.

De este modo, consideramos que la propuesta de institucionalización de la JE en esta escuela se ancla en la cultura y en su proyecto institucional. La posibilidad de establecer esta relación entre la información recabada sobre JE y lograr inscribir en la dinámica escolar nos ha permitido comprender mejor las situaciones analizadas e ir aproximándonos con mayor precisión a nuestra problemática de estudio.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social* N°45, pp. 7-20.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1995*. Miño y Dávila.

- Cocha, T. y Furlan, G. (2017). La devolución: un espacio de intercambio a construir con la comunidad. En Schetjer, V. (2017). *Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros*. Eudeba.
- Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En Carli, S., Lezcano, A., Karol, M. y Amuchástegui, M. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de casos en la investigación sociológica. En Vasilachis de Galdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A.L. y Higgins, M. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Miño y Dávila.
- Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M. y Guerrero, A.L. (2017). *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Muchiut, M. y Rinaudo, G. (2018). Reflexiones sobre el proceso de institucionalización de la jornada extendida en una escuela primaria de Córdoba Capital. Ponencia presentada en las II Jornadas de Sociología UNVM. Problematizando y desnaturalizando la realidad, desde la mirada sociológica. En prensa.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (1997). *Subjetividad y escuela*. En Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (comp). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Noveduc.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Fundación CIPPEG-UNICEF Argentina.



Alimentar y compartir: procesos formativos en la cotidianeidad del comedor escolar

Guadalupe Montenegro¹

Resumen

En este escrito se analizan las experiencias formativas que se producen en el comedor escolar. Para ello, se sitúa en una escuela albergue de nivel inicial y primario ubicada en la región sur de la provincia de Mendoza. Se indaga el proceso de involucramiento de niños y niñas en la práctica culinaria escolar, atendiendo a las maneras en que se desarrollan las relaciones entre pares y describiendo el proceso por el que los y las estudiantes participan de maneras cada vez más complejas. Se identifica que en el proceso de participación los y las estudiantes atraviesan tres momentos; en cada uno de ellos, los estudiantes son denominados como chiquitos, medianos y grandes en el contexto escolar. Estas clasificaciones se vinculan con la pertenencia a determinados grados, pero también implican el reconocimiento de conocimientos sobre las prácticas que se producen en el comedor escolar. Por otra parte, en estas distintas fases niños y niñas se vinculan de maneras diferenciales con sus pares, asumiendo diferentes formas de participación en el desarrollo de la tarea.

Palabras claves: Experiencias formativas, comedor escolar, escuela albergue, relaciones entre niños, fases de participación.

¹ Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba. CE: guadalupe.montenegro@mi.unc.edu.ar

Feeding and sharing: formative processes in the daily life of the school lunch room

Abstract

This paper analyzes the formative experiences that take place in the school lunchroom. For this purpose, it is situated in shelter school located in the southern region of Mendoza.

The process of children's involvement in school culinary practice is analyzed, paying attention to the ways in which peer relationships develop and describing the process by which students participate in increasingly complex ways. It is identified that in the participation process students go through three moments; in each one of them students are referred to as small, medium and large in the school context. These classifications are linked to belonging to certain grades, but they also imply the recognition of knowledge about the practices that take place in the school lunchroom. On the other hand, in these different phases, boys and girls are linked in different ways with their peers, assuming different forms of participation in the development of the task.

Keywords: formative experiences, lunchroom, shelter school, children's relationship, phases of participation.

Introducción

En las escuelas se desarrolla un conjunto de actividades lúdicas y domésticas que cubren un periodo significativo del tiempo que los niños permanecen en el espacio escolar, además de aquellas que los docentes proponen para el trabajo en torno a los contenidos y objetivos curriculares. Niños y niñas se reúnen en baños, salones, patios, pasillos, cantinas y comedores, involucrándose en diversas ocupaciones, junto a sus compañeros y compañeras. Las actividades que se desarrollan en torno a la alimentación constituyen parte de estas escenas cotidianas. Es factible reconocer una dimensión formativa en estas situaciones, si entendemos al aprendizaje como un proceso que ocurre dentro del propio desarrollo de las actividades en las que los sujetos se involucran cotidianamente (Cole y Engeström, 2001; Ingold, 2010; Rockwell, 1997; Rogoff, 2003, entre otros).

Los comedores escolares constituyen un espacio de particular interés en tanto entendemos que lo que allí sucede no se reduce a los aspectos nutricionales, sino que la práctica culinaria involucra sentidos sociales (Fausto, 2002; Espeitx y Gracia, 1995). En las definiciones en torno a qué comemos, con quiénes comemos y de qué manera lo hacemos, se expresan relaciones sociales, procesos de identificación y exclusión. Las relaciones que se establecen en torno a la alimentación producen lazos; lazos de comensalidad, al

compartir entre iguales, y lazos de cuidado, protección y control, al alimentar a quien es, aun momentáneamente, menos autónomo (Costa, 2013). De allí que, al pensar los aprendizajes más allá del aula, se destaca la necesidad de preguntarnos qué sucede en la cotidianidad de los comedores.

En este escrito, nos interesa detenernos específicamente en las formas de relación que establecen los y las estudiantes en el comedor de la escuela. Para ello, analizamos las experiencias formativas de niñas y niños en el comedor escolar de una escuela albergue de nivel inicial y primario, ubicada en la región sur de la provincia de Mendoza².

Un aspecto que nos llamó la atención cuando iniciamos el trabajo de campo en esta escuela fue que muchas de las actividades que se producían en el comedor se desarrollaban a partir de la colaboración entre pares; desde sus primeros momentos en la escuela, niños y niñas colaboraban en los quehaceres e iban aprendiendo mediante su participación. Para dar cuenta de estas formas de involucramiento infantil, recuperamos el trabajo de Lave y Wenger (1991), quienes proponen el concepto de “participación periférica legítima” para referirse al proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica, proceso social que incluye el aprendizaje de destrezas conocibles. En la concepción de estos autores, el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social; el aprendizaje es así entendido como un aspecto de las actividades en las que personas son constituidas por (y se constituyen en) la participación en comunidades de práctica. Por otra parte, el concepto de “descubrimiento guiado” propuesto por Tim Ingold (2010) nos permitió comprender que el crecimiento del conocimiento práctico en la historia de vida de una persona no es resultado de la transmisión de información, sino que en cada generación sucesiva los novatos aprenden al ser colocados en situaciones en las cuales, enfrentados con ciertas tareas, se les muestra qué hacer y qué observar, bajo la tutela de manos más experimentadas. Es decir, se trata de un proceso de educación de la atención más que de comunicación de cuerpos de conocimientos.

En los siguientes apartados, presento las distintas fases que atraviesan niños y niñas en su proceso de involucramiento en el comedor escolar, desde que ingresan al nivel inicial hasta que finalizan sus estudios primarios.

Formas de participar en la escuela

En los procesos por los que una persona pasa a formar parte de una comunidad de práctica, es posible identificar fases en las que la manera en que se produce su participación

² Este capítulo presenta algunos hallazgos desarrollados en la tesis doctoral denominada “*Vivir la escuela: un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe (Mendoza, Argentina, 2013-2016)*”, dirigida por la Dra. Elisa Cragnolino y co-dirigida por la Dra. Ana Padawer, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la FFyH-UNC.

en las actividades se transforma (Lave, 1982). En la escuela los *chiquitos*, categoría que incluía a *jardineros* y *primeritos* (niños del nivel inicial y de primer grado), progresaban desde la fase inicial de involucramiento en las actividades de la escuela, a partir de un estado de marcada ignorancia acerca de cómo participar en cada una de las actividades, hasta un estado en el cual podían aproximarse a la realización de una actividad sin entorpecerla. La segunda fase que atravesaban los niños en el contexto escolar era más prolongada e incluía el desarrollo de un nivel de habilidades que les permitía participar de una manera compleja en las actividades domésticas e iniciar algunos ensayos de acompañamientos en el cuidado de otros niños; quienes se encontraban situados en esta fase eran *medianos* (generalmente alumnos entre 2° y 5° grado). Por último, una última fase, la participación experta de niños y niñas *grandes* (habitualmente estudiantes de 6° y 7° grado) implicaba el acompañamiento y cuidado de los más pequeños en el desarrollo de las actividades domésticas, además de la participación propia autónoma y adecuada. Estas diversas categorías: *chiquitos*, *medianos* y *grandes*, no eran entonces un mero reflejo de la edad de cada sujeto, y tampoco una consecuencia directa del lugar que ocupaba cada uno en la progresión por la escuela graduada. Respondían también a posiciones diferenciales que presuponían conocimientos específicos de las maneras de hacer propias del albergue, implicando al mismo tiempo el reconocimiento de márgenes crecientes de autonomía y responsabilidad, siendo los grandes de quienes se esperaba una participación más adecuada y autónoma.

En el comedor de la escuela estas posiciones se expresaban en las cinco veces al día en que más de noventa niños y niñas, de entre cuatro y trece años, se reunían para alimentarse, junto a docentes y celadores. El desayuno, *refuerzo*, almuerzo, merienda y cena, eran las únicas situaciones domésticas que reunían a todo el estudiantado: internos y externos, niños y niñas, de todas las edades se encontraban en un mismo espacio al mismo tiempo, para realizar una actividad conjuntamente. Esto las diferenciaba de otras actividades domésticas escolares en que niños y niñas se encontraban separados/as en función de la edad y el género (como en el baño diario), y de las actividades de enseñanza que se organizan en función de los grados.

Las mesas se encontraban conformadas por grupos multiedad de entre 7 y 9 niños, y en todas las mesas había al menos un estudiante *grande*. Los y las *grandes* asumían tareas diferenciales que implicaban estar a cargo de los siete u ocho niños de grados inferiores con quienes compartían la misma mesa. Los niños encargados de las mesas desempeñaban actividades de servicio: llevaban los platos desde la cocina a las mesas, verificaban y volvían a servir a aquellos niños que querían repetir, buscaban y servían el agua.

En la trayectoria escolar, el pasaje a ser *alumnos encargados* constituía una transición significativa e involucraba un proceso previo que estaba dado por el extenso período en que los estudiantes eran medianos. Esta organización con niños encargados distribuía a quienes ya habían adquirido las habilidades específicas para manipular alimentos de manera tal de

garantizar que todos los niños realizaran dicha práctica en proximidad de expertos, lo que permitía la adquisición progresiva de dichas destrezas mediante la atención y la guía de estos alumnos más aventajados (Lave y Wenger, 1991). Este mayor dominio de la actividad, y el pasaje a una posición más central dentro de la comunidad de práctica vinculada al comedor escolar, implicaba que los niños pasaran a ser encargados de mesa. Sin embargo, estos saberes eran apropiados por los estudiantes antes de llegar a ser alumnos grandes. Los medianos (sobre todo en 4° o 5° grado) podían desempeñar estas funciones y de hecho lo hacían en las ocasiones en que resultaba necesario.

Aunque los estudiantes medianos podían sostener los aspectos más instrumentales de las actividades de servicio (servir la comida y el agua a los demás niños de su mesa, cortar la comida en trozos a los jardineritos, levantar utensilios y limpiar la mesa cuando terminaban de comer) solían existir diferencias significativas entre los *medianos* y los *grandes* en la manera en que se relacionaban con los *chiquitos*. Al pasar a ser alumnos grandes, se esperaba que supieran realizar las actividades domésticas de manera adecuada, pero además se vincularan con amabilidad con sus congéneres: esa forma de relación entre pares era condensada en términos morales a partir de las nociones de buenos modales y buen comportamiento.

Al ser responsables de mesa, los grandes tenían una mayor carga de trabajo, pero también obtenían un margen más amplio de acción que el resto de los niños. El levantarse durante las comidas implicaba un castigo potencial para todos aquellos niños que no eran encargados, ya que se trataba de una acción sancionada con la prohibición de salir al recreo. Cuando los docentes le preguntaban a un niño grande por qué se levantaba de la mesa, siempre podía contestar que había ido a buscar o dejar algo a la cocina, aunque no fuera estrictamente lo que estaba haciendo o en el trayecto aprovechara para conversar con algún compañero de otra mesa. Es decir que la mayor responsabilidad en este sistema de participación implicaba asimismo una mayor autonomía en el uso del espacio y en las vinculaciones con otros niños.

Los alumnos grandes tenían un lugar central en el sostenimiento de las actividades de la mesa, indicándoles a los más pequeños las maneras de actuar propias del comedor. Mientras más pequeños eran los alumnos a cargo, mayor parecía ser el trabajo para los encargados, ya que los niños eran más dependientes en la actividad de comer (era necesario cortarles la comida, se les caía el agua, solían desparramar comida sobre la mesa). Sin embargo, los pequeños se portaban mejor que los niños más grandes. Generalmente eran menos desafiantes que los medianos quienes, al disputar el margen de su autonomía porque se encontraban en una etapa de tránsito a la categoría de grandes, cuestionaban al alumno encargado. A medida que iban transitando este proceso, las tensiones se intensificaban, porque los medianos intentaban intervenir definiendo la manera en que se desarrollaban las actividades.

Las resistencias de los niños para actuar de acuerdo a las indicaciones de sus pares se reconocían cotidianamente en las interacciones en el comedor. Los novatos situaban la

autoridad en los adultos como una forma de desafiar a los niños más expertos: era frecuente escuchar a los alumnos medianos negarse a realizar las indicaciones de los grandes, argumentando que no eran docentes ni figuras parentales.

En el espacio del comedor todos los grandes, niños y niñas, se responsabilizaban de las tareas de cuidado de los menores. Sin embargo, las niñas asumían en este espacio una mayor carga de responsabilidad (Padawer, 2018). En los casos en que dos hermanos grandes o medianos tenían un hermano menor, era la niña con quien solía compartir la mesa, sobre todo en las etapas iniciales de la escolarización. Además, en ocasiones pude observar que se conformaron mesas integradas mayoritariamente por chiquitos, en las que eran niñas quienes se encontraban a cargo aun cuando la designación de encargados era igualitaria en términos de género.

Cómo se aprende a ser grande

Durante la fase inicial, los alumnos noveles aprendían el modo en que se desarrollaban las actividades en el comedor escolar a través de la observación de sus pares, y la intervención de los maestros y compañeros mayores que les indicaban lo que tenían que hacer. Iban reconociendo quiénes eran las personas que estaban presentes allí en ese momento (celadores, docentes en general y docentes de turno, los niños de distintos grados), qué hacía cada una de ellas (servir, controlar, sentarse en silencio, comer), dónde y con quiénes tenían que sentarse, qué tipos de alimentos se iban a comer, en qué orden y cantidad (las porciones, la proporción de agua recomendada), cómo utilizar las herramientas (usar los cubiertos y no las manos, no jugar con la comida).

Un aspecto importante de la estructura de la actividad que debían aprender estaba constituido por el ritmo de las comidas, que incluía una inserción dentro de las actividades cotidianas escolares, marcado por los timbres: los niños aprendían así que en la escuela el acceso a la comida no dependía de las necesidades percibidas por cada uno (el hambre), acordadas con un grupo pequeño de personas (la familia), sino de horarios preestablecidos. El ritmo también implicaba comer acompasadamente con el resto: esperar el turno, no comer muy apresuradamente para no tener que permanecer sentados e inactivos, pero tampoco con mucha lentitud para no retrasar la salida al recreo del resto de la mesa, es decir, que la actividad de comer en grupo pueda fluir al ritmo previsto por la institución.

Los niños novatos observaban a los maestros y a los niños más adelantados, quienes educaban la atención de los pequeños (Ingold, 2010) focalizando sólo en algunas de las formas de actuar que resultaban prioritarias para participar de las actividades del comedor con un mínimo de pertinencia. En el comedor, los niños participaban durante un periodo prolongado bajo el requerimiento de que lo hicieran con un mínimo de pertinencia, y en

ese tiempo, conseguían organizar una idea general de la manera en que se desarrollaba la práctica de la comunidad (Lave y Wenger, 1991).

A través de chistidos y gestos –llevarse el dedo índice a la boca indicando silencio, fruncir el ceño o morderse el labio inferior– los alumnos se recordaban permanentemente entre sí las pautas del comedor. La focalización progresiva en las actividades del comedor se producía a través de un sostenimiento múltiple, difuso, más que diádico. Una de las instancias en que pude reconocer esto fue durante la cena, desafío para los alumnos más pequeños a quienes generalmente encontraba haciendo esfuerzos por permanecer despiertos. Permanecer despierto en la mesa de la cena no era sólo una acción individual, sino que se podía reconocer allí una dimensión colectiva, en tanto eran los compañeros los que posibilitaban que los jardineritos permanecieran despiertos a través del habla y del contacto físico continuo, como es posible observar en la siguiente nota de campo:

Los chicos están sentados en las mesas esperando que les sirvan la cena. Lautaro, de jardín, se queda dormido sobre la mesa. Joaquín y Leonel le hincan los dedos en las costillas y se ríen cuando abre los ojos sobresaltado. Lautaro vuelve a cerrar los ojos, Luis que está sentado al lado golpea el tenedor contra el vaso de metal para despertarlo. Lautaro vuelve a cerrar los ojos una y otra vez con la cabeza apoyada sobre la mesa. Daniela le toca el brazo, junto a Luis le insisten para que no se duerma, le dicen que espere que todavía tiene que comer, lo zamarrean levemente. Cuando llega la comida, Lautaro se despierta, se despabila. Les sirven empanadas y Lautaro toma el tenedor y comienza a comer con entusiasmo, abre la empanada por el centro, y comienza a sacar el relleno con el tenedor, mientras la empanada se le va desarmando en la mano. Daniela mira lo que está haciendo, hace un gesto de asco con la boca y levanta los ojos para ponerlos “en blanco”, pero no le dice nada y sigue comiendo de su plato (Nota de campo, 02/03/2016).

En esta escena, es posible reconocer que la niña mayor, junto a otros compañeros, focalizó su intervención en la indicación de que el pequeño permaneciera despierto, aspecto mínimo que le permitiría participar en la actividad. Al mismo tiempo, hizo caso omiso de aspectos más elaborados del buen comer, como cuidar la limpieza de las manos y no desintegrar con ellas los alimentos.

Conforme progresaban en su participación en el comedor, los alumnos medianos se iban implicando en las actividades de alimentación de maneras cada vez más complejas. En este proceso, desarrollaban un amplio conjunto de habilidades y saberes respecto de las partes de los alimentos que se ingerían o se descartaban, las formas de hacerlo, los cambios de dieta relacionados con enfermedades, las cantidades de las porciones en función de lo que se proyectaba comer en cada oportunidad. De esta manera, los compañeros grandes y medianos comenzaban a focalizar la atención en otros aspectos vinculados a los buenos

modales. Adecuar la conversación a la mesa reconociendo los temas de los que no se debe hablar, el uso de utensilios y componer la disposición corporal eran aspectos que se reiteraban en las interacciones entre niños más grandes.

La adquisición progresiva de las habilidades ligadas a la comensalidad escolar produce en sí misma el desarrollo de conflictividades entre pares: el permanecer bien sentado —sin montar el banco, las piernas, el cuerpo y la mirada dirigidos hacia donde estaba la mesa y, con la espalda erguida— era objeto de constantes intervenciones correctivas, que no refieren a la complejidad de la actividad en sí misma, sino a la negociación de los márgenes de autonomía en este espacio escolar:

En una de las comidas está sentada Laura, de 7° y enfrente en la misma mesa se sienta su hermano Luciano, de 4°. Luciano se da vuelta, “se hace el gracioso” y juega con los compañeros de su hermana sentados en la otra mesa. Laura se enoja, le dice a Luciano que termine que mire para su mesa, que los maestros lo van a retar. Insiste varias veces. Con un gesto de fastidio, se levanta y da la vuelta a la mesa. Toma a su hermano, que está “montado” al banco, por las piernas y se las pone debajo de la mesa. “Bien sentado” le dice a él y a sus compañeros que no le sigan la corriente cuando se hace el vivo. Laura vuelve a su asiento y Luciano vuelve a sentarse a caballo del banco (Nota de campo, 2/03/2016).

En este último extracto se puede apreciar cómo la conflictividad entre los niños se expresaba a partir de la disposición corporal adecuada al espacio del comedor. Como he anticipado, los mayores eran quienes tenían mayores libertades de movimiento, mientras que los pequeños debían aprender a permanecer quietos; por ello, no es azaroso que las transformaciones que se iban produciendo en las relaciones entre los niños se expresaran en esta dimensión. Un niño desafiaba a su hermana acercándose a los alumnos mayores, pero también subrayaba su disputa sentándose de manera incorrecta. Los medianos eran quienes más cotidianamente se encontraban en situaciones liminares, procurando definir sus formas de participación con mayor autonomía de los grandes y distanciándose de los pequeños: uno de los espacios privilegiados donde esto se expresaba era el comedor ya que, como he señalado, es el espacio donde todos los estudiantes se encontraban cotidianamente en co-presencia.

Una diferencia entre *chiquitos* y *medianos* era que los más pequeños tendían a participar de maneras poco adecuadas “sin querer”, mientras que en el caso de los medianos, cada vez con mayor frecuencia a medida que avanzaban en la trayectoria escolar, sus “faltas” o maneras inadecuadas eran más bien provocaciones deliberadas hacia los niños mayores y los docentes.

Cuando los docentes focalizaban la atención en los grandes, era para orientarlos en su proceder educativo sobre las acciones de los más pequeños. En esta etapa, se presuponía

una participación adecuada de los mayores en las distintas actividades domésticas, por lo que el desafío estaba centrado en la adquisición de formas de acompañar las actividades de los más pequeños mediante habilidades de convencimiento sutiles, que se consideraban más pertinentes y que tenían una clara expresión en la gestualidad: acercarse a la altura del chiquillo, ladear la cabeza, sonreír, cambiar el tono de voz, mantener un contacto físico moderado apoyando la mano en la espalda o el brazo. Los mayores también imitaban ciertas gestualidades de las situaciones en que los adultos retaban, con su componente de teatralidad:

En el almuerzo, los chicos van entrando para sentarse en el comedor. Carla, de séptimo, se encuentra parada en la punta de su mesa que se ubica en la entrada, muy seria, con el ceño fruncido va retando a los compañeros a medida que ingresan: le dice a Mauro “Sacate la gorra”, después se dirige a Gonzalo que entra riéndose “No te rías”. Mauro se saca la gorra, Gonzalo se encoge de hombros y continúa riéndose (Nota de campo, 8/04/2014).

Llegar a ser *grande* en el contexto del comedor es precedido por un proceso de involucramiento en el que se desarrolla un conjunto de conocimientos que habilitan una participación plena y compleja en el espacio del comedor. No solo transcurre el tiempo, sino que en ese devenir se producen las experiencias formativas de niños y niñas.

El comedor como espacio formativo: cierre para abrir preguntas

Como hemos observado, en el comedor escolar niños y niñas aprenden a partir de su participación cotidiana y a través de la intermediación de sus pares. En el artículo se explora la manera en que el concepto de experiencia formativa permite profundizar en la heterogeneidad de experiencias que se producen al interior de las instituciones. La escuela es, en este sentido, un conglomerado de actividades heterogéneas, con sus especificidades y diferencias, comprender de qué manera convergen, o divergen, qué hibridaciones se producen entre estas actividades debe constituirse en un interrogante que oriente la investigación empírica: ¿las fases, formas de participación y relaciones entre niños y niñas que se producen en las distintas actividades escolares se solapan, se contradicen, se complementan?

Nos interesa preguntarnos, por otra parte, respecto a los vínculos entre estas experiencias formativas en relación a las que se desarrollan en otros espacios sociales: ¿cuáles son las maneras de participar y las fases que atraviesan niños y niñas en sus contextos familiares? ¿Qué define las formas y fases de participación en unos y otros espacios?

Estos interrogantes ayudan a visualizar la complejidad de la experiencia formativa de niños y niñas aún en una actividad que parece ser tan acotada como la que se desarrolla en el espacio del comedor escolar.

Referencias bibliográficas

- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Salomon, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu.
- Costa, L. (2013). Alimentacao e comensalidade entre os Kanamari da Amazonia Ocidental. *Mana* 19 (3), pp. 473-504.
- Espeitx, E. y Gracia, M. (1999). La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología: posibilidades y limitaciones. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* (19), pp. 137-152.
- Fausto, C. (2002). Banquete de gente: comensalidade e canibalismo na Amazônia. *Mana*, 8 (2).
- Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33 (1), pp. 6-25.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (1982). A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. *Anthropology & Education Quarterly*, 2, pp. 181-187.
- Padawer, A. (2018). Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural. *Desidades*, (21), pp. 33-45.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R.M., Correa-Chavez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annu. Rev. Psychol.* 54, pp. 175–203.



Formación docente y género: una aproximación a las experiencias de la formación inicial desde una perspectiva de género

Daniela Montaldo
Julieta Taquini¹

Resumen

En tanto mega lectura, la perspectiva de género nos posiciona en un lugar desde el cual es posible percibir aquellas prácticas que denotan arbitrariedad, discriminación y exclusión hacia las mujeres. Si nos referimos al sistema educativo, la investigación educativa, en particular aquella inspirada por el movimiento feminista, ha mostrado durante los últimos treinta años que la experiencia escolar continúa siendo diferencial en términos de género: la educación formal viene interviniendo en la construcción de sujetxs y cuerpos feminizados y masculinizados según una división sexual del trabajo de características tradicionales. Así, la escuela colabora en obturar la posibilidad de promover vínculos igualitarios y democráticos en términos de género. En el campo de la formación de docentxs también se hacen presentes tanto manifestaciones como argumentos de corte patriarcal. Dado que entendemos la formación como un proceso de subjetivación, pretendemos dar cuenta de cómo se relacionan las representaciones de género que construye el estudiantado en sus experiencias de formación. En este trabajo, nos interesa comunicar los avances de un proyecto de investigación enmarcado en el Programa Formación y Género de un instituto de formación docente de la ciudad de Ushuaia y proporcionar una reflexión en torno a las representaciones de género que construyen lxs futurxs docentxs a lo largo de su formación inicial.

¹ IPES FA (Instituto Provincial de Enseñanza Superior “Florentino Ameghino”) y IEC/UNTDF (Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego e IAS)
CE: d.montaldo@ipesfa-ushuaia.edu.ar / jtaquini@untdf.edu.ar

Palabras claves: formación docente, perspectiva de género, educación superior, subjetivación profesional, representaciones

Teacher training and gender: a gender approach to initial training experiences

Abstract

Gender approach sheds light on social practices that show arbitrariness, discrimination and exclusion towards women. Inside the education system, research inspired by the feminist movement has shown for more than 30 years that school experiences are different in terms of gender: formal education participates in the construction of subjects and of bodies that are feminized and masculinized according to the traditional characteristics of the sexual division of labour. And the school system hinders the possibility to build equal and democratic relationships in terms of gender. In the field of teacher training there are also patriarchal arguments and expressions. As we consider this as a process of subjectivation, our aim is to understand the relationship between students' gender representations with their educational experiences. This communication presents the progress of a research project embedded in the Gender and Teacher training program of an educational institution in Ushuaia, and reflects on gender social representations of teachers during their initial training.

Keywords: teacher training, gender approach, superior education, professional subjectivation, representations.

Introducción

Las discusiones aquí planteadas surgen de la necesidad de continuar con una reflexión en torno a las representaciones de género que construyen lxs futurxs docentxs a lo largo de su formación inicial.

Como en cualquier otro campo de la sociedad, en educación y específicamente en la formación de docentxs, también se hacen presentes tanto manifestaciones como argumentos de corte patriarcal: este sesgo es estructural y transversal (Femenías, 2012). El androcentrismo repite los modos en los que se debe ser mujer o varón velando, desde una pretendida objetividad, la resistencia a dismantelar estereotipos anacrónicos y conservadores que niegan la naturaleza relacional de dichos supuestos. Desde hace más de una década, Graciela Morgade (2001; 2006; 2008) insiste en que la educación formal interviene en la construcción

de sujetxs y cuerpos que responden a la división sexual del trabajo de características tradicionales.

La escuela normal, desde sus orígenes, se ha propuesto configurar *habitus* (Bourdieu, 2008) al normalizar las actitudes y las prácticas mediante el control y la disciplina. De esta manera, logra disponer, mediante la socialización, de sujetxs capaces de interiorizar respuestas compatibles con las demandas del entorno social y cultural hegemónico que obstaculizan la promoción de vínculos igualitarios y democráticos.

Por otro lado, coincidimos con Anzaldúa Arce (2009) en que la formación docente se trata de proceso de “subjetivación en la que el sujeto se transforma a sí mismo, resignificando lo que es o imagina ser en función de lo que imagina será en las prácticas para las que se forma” (p. 1).

Es por esta razón que pensamos que las representaciones de género que construyen lxs estudiantxs a través de sus experiencias de formación inciden en la configuración del rol docente en sus dimensiones subjetiva y social.

Tras ubicar estas conceptualizaciones, y dado que existe una amplia área de vacancia respecto del tema en cuestión, como profesoras de prácticas de un instituto de formación docente nos preguntamos: ¿cómo son las representaciones de género que construyen lxs estudiantxs del último año de los profesados en relación con las experiencias de formación en el ámbito de un instituto de formación docente de la ciudad de Ushuaia?

Para responder este interrogante, nos propusimos analizar las propuestas formativas respecto de la perspectiva de género, y también hemos analizado documentos curriculares que orientan la formación docente, identificando las concepciones de género que, a partir de ellas, construyen lxs estudiantxs seleccionados en la indagación.

Pensamos en un diseño etnográfico en el que el referente empírico, que por sus características respondía a las necesidades de nuestro estudio, eran aquellxs estudiantxs que se encontraban realizando el último año de la carrera en el instituto. En cuanto a los instrumentos de construcción de la información, utilizamos técnicas de corte cualitativo: observación participante, grupos de discusión, entrevistas a estudiantxs y docentxs, análisis de documentos curriculares, y también utilizamos el cine debate y el teatro foro como un modo poco explorado en el ámbito investigativo, aunque ampliamente utilizado en el ámbito de la educación.

Luego, con el fin de ampliar las interpretaciones presentadas oportunamente, decidimos analizar una serie de escritos de corte reflexivo producidos por docentxs noveles durante un seminario que retoma algunas consideraciones desarrolladas en el Diploma Superior en Educación Sexual Integral (ESI): Derechos, géneros e Interseccionalidades (DSESI) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), bajo la consigna de “problematizar en torno a la ESI y el rol docente”.

Orientaciones teóricas

El concepto de género se trata de una categoría central de la teoría feminista actual que devela los modos de socialización que intervienen sobre la diferencia biológica entre mujeres y varones. Esta noción nos permite analizar las situaciones de opresión y de exclusión de las mujeres y denunciar cómo los sexos quedan condicionados en una estructura que los supera.

Desde la Historia de la sexualidad (Foucault, 1986) entendemos que los códigos sociales formalizados y no formalizados tienen un efecto productivo en la vida social. Incluso el cuerpo y el sexo, que nos acompaña desde el nacimiento, son construidos en el marco de determinadas relaciones sociales (Morgade, 2001).

Por su parte, la educación formal en tanto dispositivo subjetivador, no es neutral en los procesos de construcción de los modos sexuados de estar en el mundo. Morgade (2001) la plantea como un complemento del dispositivo feminizador de la modernidad. La escuela normal ha intentado normalizar las actitudes y las prácticas a través del control y la disciplina; y la práctica docente, en tanto práctica social, responde a necesidades y determinaciones que trascienden lo individual y la inscriben en escenarios más amplios y complejos que los áulicos e institucionales.

El conjunto de esquemas prácticos y simbólicos que un grupo social construye en interacción a través de las experiencias como la educativa (Jodelet, 2011) configuran representaciones sociales. En ellas “el sentido común se impone como la explicación más extendida y determinante de las relaciones de intercambio social” (Mora, 2002, p. 23). Este tipo de conocimiento social se caracteriza por su naturaleza implícita con la que opera, sin que lxs sujetxs sean conscientes de ello (Kaplan, 2007). Este carácter “oculto” hace a las representaciones sociales eficaces en términos simbólicos, ya que son reproducidas por lxs agentxs con cierta “complicidad objetiva”, mientras funcionan como guías para la acción (Abric, 2001).

Sostenemos con Maddoni (2014) que la noción de experiencia, como categoría teórica constitutiva de la subjetividad, puede dar cuenta de la convergencia entre lo individual y lo socialmente compartido y que, “como parte de procesos de socialización donde el conocimiento proviene de la acción y reflexión en procesos contextualmente situados”, será formativa (Enriz y Padawer, 2009, p. 316).

Algunos antecedentes

Las perspectivas críticas de la sociología de la educación develan a la escuela como el gran aparato ideológico que, recuperando la noción gramsciana de hegemonía, reproducía las desigualdades sociales en términos de clase. En este sentido, en América Latina, la

investigación educativa feminista trabajaba sobre la desigualdad en el acceso a la educación formal, los estereotipos en el currículum, y aquellas cuestiones vinculadas con la sexualidad silenciada, la violencia y la precarización laboral (Morgade y Alonso, 2008). En los años 80 y 90, surgieron investigaciones relacionadas con la profesión docente como trabajo femenino. Y, actualmente, los movimientos LGTBIQ+ interpelan a la investigación integrando las cuestiones de la construcción social del cuerpo y la de las sexualidades.

En cuanto a las investigaciones centradas en el nivel secundario, Morgade y su equipo (2008) revelan que la tradición hegemónica presente en las prácticas en educación sexual es la del modelo biologicista. Por otra parte, investigaciones realizadas sobre representaciones de género en docentes de escuelas medias de la ciudad de Casilda (Miloslavich et al., 2011), manifestaron que estas dan cuenta de una sobrevaloración de lo masculino en detrimento de lo femenino; y que la gran mayoría de los docentes no son conscientes de ello. También, sostiene que entre ellos hay una tendencia al uso de un lenguaje docente masculinizado, constituyéndose en un instrumento de la cultura hegemónica que fortalece las diferencias entre géneros.

Stolze y Ramírez (2014) analizan las significaciones y representaciones que circulan entre docentes y estudiantes sobre cuerpos y sexualidades, y afirman que estos “fetichizan las relaciones sociales que, en tanto relaciones corporizadas, invisibilizan, naturalizan y niegan cuerpos y sexualidades” (p. 7).

En cuanto a la formación docente, Alonso et al. (2014) señalan que las significaciones de docentes y estudiantes sobre géneros, sexualidades y cuerpos habilitan cada vez más espacios que desplazan los principios de la pedagogía moderna; y han sido construidos a partir del campo de producción y debate proveniente de teorías feministas y un activismo militante de docentes en las discusiones curriculares de las provincias de Neuquén y Río Negro.

Por último, Fioretti et al. (2002) destacan el carácter netamente femenino de la profesión docente, hecho que merece ser analizado críticamente, pues la docencia en las mujeres es vista como prolongación de “cierto instinto materno” y, por ende, una “vocación natural”.

Orientación teórico-metodológica

Con el fin de abordar nuestro interrogante, pensamos en un diseño flexible que permitiera introducir conceptos, categorías y relaciones con el material empírico y cambios cuando fuera necesario.

Consideramos que las dimensiones educativas y personales se interrelacionan mutuamente configurando características particulares. Estas construcciones dan cuenta de fenómenos socioeducativos más amplios, posibles de ser analizados en términos de la

estructura y de los sentidos de la escolarización (Rockwell, 2015). Por otro lado, creemos en la centralidad de los sentidos y representaciones de lxs actorxs involucradxs que, en determinadas condiciones materiales y socio-históricas, generan “mundos” intencionalmente y a partir de relaciones intersubjetivas (Achilli, 2005).

La construcción de los datos se realizó a partir de observaciones participantes en espacios institucionales, grupos de discusión, entrevistas a estudiantxs y docentxs y análisis de documentación curricular. El trabajo de campo se realizó durante 2018-2019. Además, pudimos construir datos a partir de triangularlos con el análisis de trabajos escritos de docentes noveles que cursaban el DSESI de la UNTDF producidos durante 2020.

El proceso de análisis lo pensamos como un proceso continuo en el que intercalamos trabajo de campo, análisis y elaboración teórica. En este continuo fuimos construyendo descripciones analíticas que explicitan las relaciones emergentes del trabajo conceptual.

Avances interpretativos: etapa exploratoria

Algunas interpretaciones que hemos podido reconstruir a partir de dos primeros encuentros realizados en el instituto a modo exploratorio, nos permitieron identificar una variedad de sentidos otorgados a las concepciones de género. De ellos, seleccionamos algunas frases que dan cuenta de elementos significativos distinguidos a nivel discursivo, ya que cobran sentido en el contexto sociocultural de la investigación:

“en casa el hombre soy yo: hago todas las tareas de mantenimiento”

“mi familia me juzga si no hago lo que ellos esperan de una madre: que no salga, que no trabaje, que no vea a mis amigas...”

“yo creo que no está mal hacer mi vida a pesar de mi hijo, pero mi familia no lo ve así: mi mamá es la primera”

“si me dicen si quiero compartir la licencia de maternidad, ni loca la comparto con él”

“una mujer que es la amante se trata a ella misma como objeto”

“el tema de género es una cuestión de información: cuando te cuentan de qué se trata ya está, como con el SIDA”

“para mí nunca hubo nada de malo en esperar a mi papá con la comida lista y que me diera sus medias para que se las lave... no entiendo muy bien lo que están diciendo”

“no había pensado nunca en la idea de que el cuerpo no es natural”

“me niego a cambiar una rueda o a hacer asado: si hago eso no hay vuelta atrás”

Las expresiones seleccionadas dan cuenta de la presencia soslayada de posicionamientos variados, y no permitirían el encasillamiento en una perspectiva única. Con presencia de contradicciones, y también de posiciones reduccionistas respecto de los lugares otorgados a la mujer y al varón, creemos que son un buen punto de partida para comprender las condiciones subjetivas de las experiencias de la formación inicial.

En tal sentido recuperamos a Lamas (2000) quien sostiene que la sexuación de lxs seres humanxs produce una simbolización específica en cada cultura, que tiene efectos en su imaginario. En ese entretejido tácito, el género es el elemento básico de la construcción de cultura y produce las condiciones necesarias para que la diferencia sexual se convierta en una relación de subalternidad y opresión sobre las mujeres (Héritier, 2007). Vemos cómo, en algunas de las citas, la vulnerabilidad del cuerpo de la mujer o la “esencia” de la maternidad como excusas, y en tanto categorías de pensamiento, regulan las representaciones y también las acciones.

Es decir que, aunque al decir de Beauvoir “Mujer no se nace, se llega a serlo”, dado que toda relación social es histórica y construida intersubjetivamente, observamos que todo proyecto de elección (Butler, 2013) se inscribe en un entramado cultural de opciones preestablecidas. Es desde y con estas perspectivas, que lxs sujetxs de nuestra investigación transitan sus experiencias de formación.

Cine debate y teatro foro

Específicamente, y en relación con las acciones que nos habíamos propuesto realizar, se concretaron dos encuentros grupales con poca receptividad por parte de lxs studentxs a concurrir a las invitaciones del equipo. Ello nos convocó a repensar las estrategias de recolección y, en el marco del Programa de Formación y Género del instituto², propusimos una serie de encuentros a lo largo del año en los que el cine debate y el teatro foro –en tanto técnicas investigativas– nos permitieron acceder a lo que lxs sujetxs piensan, dicen, sienten y discuten sobre el tema en cuestión.

Algunas de las preocupaciones que surgieron en estos espacios colectivos fueron de índole personal en sintonía con los hallazgos de la fase exploratoria. El espacio sirvió para conocer las opiniones de los participantes sobre el rol de la mujer y la perspectiva de género, como, por ejemplo: la necesidad de legitimar elecciones personales como el casamiento, el uso del apellido del marido o la maternidad. Pero lo que nos interpeló fue que tomamos conocimiento de que, en el ámbito académico, se promovían las posiciones hegemónicas no

² El Programa de Formación y género es una propuesta institucional que surge con el objetivo de promover espacios de reflexión y formación, por fuera del currículum formal, sobre la educación desde una perspectiva de género.

críticas, hecho que dio lugar a denuncias manifiestas a lxs formadorxs de la institución que explícitamente excluían la perspectiva de género en sus prácticas, e inhabilitan la discusión requerida por lxs estudiantxs. Particularmente, cobra especial relevancia el debate sobre el lenguaje inclusivo en el profesorado de Lengua y Literatura, la creencia de la homosexualidad como enfermedad, la selección de bibliografía desactualizada que carece de perspectiva de género o la biologización de la sexualidad, entre otros. Este hallazgo nos llevó a considerar la pertinencia de indagar en las propuestas formales de las unidades curriculares de las distintas carreras del Instituto.

Análisis de propuestas curriculares

Al identificar, en estas instancias grupales, discursos que naturalizan el rol de la mujer en la sociedad desde una perspectiva tradicional patriarcal hegemónica, nos preguntamos qué estaba sucediendo en las aulas y quisimos conocer las propuestas curriculares institucionales. Para ello, analizamos los programas 2018 de todas las unidades curriculares y los diseños curriculares de todos los profesorados. Rastreamos cualquier indicio a partir de las palabras claves: género, sexo, sexualidad, mujer, femenino, feminismo, machismo y patriarcado.

Después de finalizar el análisis minucioso, podemos afirmar que:

- No se encontraron abordajes explícitos sobre la problemática de género.
- No se observa una mirada crítica que aloje la perspectiva de género en los contenidos de la formación docente.
- Solo es posible hallar referencias en los programas de ESI, que además no está como una unidad curricular obligatoria en todos los profesorados.
- Las referencias son exclusivamente temáticas, como contenido a enseñar, no críticas.
- La perspectiva de género en tanto reveladora de desigualdades no aparece explícita.
- El abordaje que propone la ESI es con un fuerte énfasis en discriminar sexo y género, y está centrado en la mirada general que habilita la desnaturalización de la biologización de la sexualidad.
- Los diseños curriculares analizados poseen tres abordajes diferentes de la ESI: transversal, explícito a través de una unidad curricular (ESI) y explícito en los contenidos de una unidad curricular (Sujetos de la Educación).

Por otro lado, una serie de entrevistas que realizamos a algunas docentes dieron cuenta de la distancia existente entre el currículum prescripto y el real. De ahí que este primer

acercamiento no completa ni satisface nuestras inquietudes, y entendemos que no es de ninguna manera suficiente sesgar el análisis a los documentos curriculares escritos, aunque sí que es un aspecto necesario dado el carácter prescriptivo de los mismos.

Análisis de escrituras reflexivas

Como adelantamos, el análisis propuesto fue enriquecido con el análisis de una serie de diez trabajos escritos de docentes noveles de los niveles inicial, primario y secundario que cursaban el DSESI de la UNTDF durante 2020. Lo primero que identificamos en esos textos es, por un lado, la mención a la falta de contenidos y de desarrollo de temas sobre la ESI en la formación inicial atravesada y, por otro lado, que dejan entrever una vacancia frente al requerimiento de lo que ellas mismas denominan una demanda por “conocimientos que den respuesta”:

“Así como nos sucedió a nosotres como docentes que no conocíamos de la existencia de estos términos, estamos seguras que muchas docentes tampoco los conocen. Porque en nuestra formación académica no se habla sobre los derechos e igualdad de género, no existe una materia específica en la cual se pueda desarrollar temas importantes sobre ESI y derechos. Son miles de preguntas que se nos vienen a la hora de querer trabajar sobre la interseccionalidad, género y derechos” (Docente novel 1).

De igual manera recalcan que, una vez en las escuelas, la ESI no sería una política institucionalizada ni concreta:

“La ESI aparece en las instituciones pero falta un camino por recorrer para que se trabaje como una verdadera política institucional y como fundamento de las prácticas pedagógicas” (Docente novel 3).

“... es necesaria la incorporación de materiales actualizados, capacitaciones continuas que complementen y enriquezcan nuestra práctica como docente” (Docente novel 2).

Por una parte, estas reflexiones nos parecen significativas dado que surgen del reconocimiento por parte de las docentes noveles de las infancias como sujetos de derecho, y de la escuela como garante de esos derechos:

“... no se trata de ‘sus’ hijos, se trata de personas que tienen derechos inalienables y que es deber de todos, como sociedad, garantizarlos. No son un objeto o propiedad de nadie... independientemente de su edad, están formando diariamente su propia subjetividad y es deber de los adultos de la comunidad

permitir y facilitar el acceso a la mayor cantidad de información y experiencias, para que puedan ir alcanzando independencia y haciendo elecciones propias” (Docente novel 6).

Por otra parte, porque las autoras de los textos analizados reconocen que “estamos viviendo un proceso de cambio”, pero insisten en la demanda de:

“conocimientos para erradicar paulatinamente el “prejuicio” o “temor” que se presenta cuando se la nombra [ESI] y que se pueda naturalizar el mirar a través de la perspectiva de género” (Docente novel 2).

“revisar [nuestros] modos de hacer y pensar la escuela, teniendo en cuenta que debe ser un espacio de justicia donde conviven diferentes subjetividades” (Docente novel 3).

“la reconstrucción de muchos conceptos que se han mantenido durante años estigmatizados o vistos como tabú por la heteronormatividad que nos impone el patriarcado” (Docente novel 4).

Frente a esta situación, reconocen la importancia de la ESI tanto en la formación docente inicial como continua, y en las instituciones educativas. Asimismo, la consideran una experiencia de transformación personal y subjetiva que habilita

“poder deconstruir y criticar los modelos a los que fuimos expuestos (...) Este proceso es fundamental para poder realmente entender la ESI y poder aplicarla” (Docente novel 5).

Por último, algunos de los trabajos analizados dan cuenta de una reflexión profunda en torno al impacto generado por la ESI, tanto en términos de derechos como de la potencia para construir condiciones de libertad, democracia e igualdad. Así lo expresa una de las docentes de una escuela primaria:

“La aparición de una ley con las características que tiene la ley 26.150, nos ha permitido ahondar en cuestiones que eran de interés de estudiantes y adultes, como así también ir dando valor al rol de las mujeres. Los temas que antes se conversaban entre pasillos, hoy pueden llevarse a las aulas y hablar con libertad” (Docente novel 9).

A modo de cierre

Estas indagaciones nos permitieron el encuentro con las representaciones de género que construyen lxs studentxs de los últimos años de los profesorados del instituto. Estas dan cuenta de la necesidad de seguir fortaleciendo la articulación entre las experiencias

de formación y las problemáticas que plantea a la formación docente la perspectiva de género, como así también la continuidad o las rupturas respecto de la mirada de género en el desarrollo de la profesión.

Por un lado, entendemos la urgencia de revisar desde esta mirada y de manera transversal las experiencias de formación. Esto sugiere no solo atarse a las propuestas curriculares institucionales, sino a estar atentos a los discursos y prácticas que habitan las aulas y los pasillos. Pensamos también que es pertinente atender a aquellos aspectos que hacen referencia más explícita a las cuestiones de género en los contenidos a enseñar a lo largo de la formación docente inicial. Por otro lado, entendemos la necesidad de dar continuidad a la formación en ESI durante los primeros desempeños de los docentes noveles institucionalizando de manera concreta la aplicación de la Ley 26.150 en todos los niveles obligatorios del sistema.

Dado que entendemos que las representaciones sociales, en tanto construcciones, se nutren de lo dicho y lo no dicho, pensamos que es relevante atender tanto a las experiencias de formación a partir de los contenidos plasmados en los programas como en aquellas prácticas que suceden en espacios no formales de la formación.

Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Cultura Libre.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Alonso, G.B., González, A. y Wuthrich, G. (junio 2014). *Géneros, sexualidades y cuerpos en la formación docente. Afirmaciones provisionarias*. V Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos. Mendoza, Argentina.
- Anzaldúa Arce, R. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. Actas X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Universidad Veracruzana. Secretaría de Educación de Veracruz
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2013). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En Lamas, M. (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 301-326). UNAM.
- Enriz, N. y Padawer, A. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá N° 15*, pp. 315-332.
- Femenías, M.L. (2012). El ideal del “saber sin supuestos” y los límites del hacer filosófico. *Sapere Aude*, 3(3), pp. 7-33. Recuperado de: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/3199>

- Fioretti, G., Tejero Coni, G. y Díaz, P. (2002). El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente? *Aljaba*, 7, pp. 171-186.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad: 1- la voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Héritier, F. (2007). *Masculino/Femenino II. Disolver la jerarquía*. FCE.
- Jodelet, D. (junio 2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* -(21), pp. 133-154.
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada: Un estudio sobre las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. B.O.R.A 31017.
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Paidós.
- Miloslavich, M.M., Miloslavich, M.E., Vodanovich, S., Sormanni, M.A. y Zarich, C. (2011). *Las Representaciones de Género en Docentes de Escuelas Medias de la ciudad de Casilda*. VI Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros/as que hacen investigación e innovación desde la escuela. Córdoba, Argentina.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Morgade, G. (2006). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Noveduc.
- Morgade, G. (2001). ¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad. *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 7 (38), pp. 3-11.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Stolze, B.N. y Ramírez, S.T. (abril de 2014). *Cuerpos y sexualidades en la formación docente. Invisibilizar, naturalizar, negar y formar*. VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior. Rosario, Argentina.



Enseñar en y desde el hospital. Aproximación a las experiencias docentes en un contexto particular

Laura Romera¹

Resumen

El presente artículo busca socializar los avances en el proyecto de Tesis de Maestría, “*Experiencias docentes en la cotidianeidad de una escuela en contexto de hospitalización*”, abordando el estudio de las experiencias de los docentes en la cotidianeidad de la escuela hospitalaria que funciona en un hospital público de la ciudad de Córdoba, enmarcado en el Proyecto “*Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad*”².

Dicho proyecto apunta a analizar las experiencias de los docentes en la escuela hospitalaria atendiendo a las particulares situaciones vividas en la enseñanza en este contexto.

Nos proponemos, en esta instancia, presentar algunas reflexiones acerca de la configuración del trabajo docente en la especificidad de la educación hospitalaria, las resignificaciones y tensiones emergentes en la trama de las experiencias cotidianas y los desafíos abiertos a la invención de la tarea frente a la complejidad del educar en condiciones de enfermedad y/o de hospitalización. Se busca recuperar, a partir de los diálogos con quienes construyen cotidianamente el trabajo educativo en estos contextos, algunas de las cuestiones relevantes que definen el hacer y sus sentidos.

Palabras claves: Sujetos, experiencias, trabajo docente, hospitalización, sentidos.

¹ Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: lauraromera358@gmail.com

² CIFYH- SECYT-UNC. Período 2018-2021. Dirigido por Mgter Olga Silvia Avila.

Teacher´s labour at the hospital and from it teacher´s experiences in particular context

Abstract

The current approach seeks to socialize the improvements in the project of Master Thesis “*Teacher´s experiences on a daily context from a school in hospitalization*” approaching the study of the teacher´s experiences in the everyday of the hospital school that takes place in a public hospital from Córdoba city, is established in the Project: “*Schoolar renovations on a public school. Institutions, subjects and experiences on times of equal demands.*”

This method points to analyze the teacher´s experiences in a hospital school taking in consideration to the specific situations lived in the context of teaching.

In this instance, the suggestion is to introduce some reflexions about the teacher´s job conformation in the hospital education´s specificity, the resignifications and the developing tensions in the frame of the daily experiences and the exposed challenges to the task´s invention in front of the complexity of educating in sickness and/or hospitalized conditions. Our intention is to recover from the dialogues to whom everyday build up the educative work in these contexts, some of the significant issues that define the doing and their perceptions.

Keywords: subjects, experiences, work, teacher, hospitalization, perceptions.

Introducción

“Poner a alguien en el lugar de estudiante es lo mejor que la enseñanza puede hacer”

Daniel Feldman

En el presente artículo, se busca analizar las experiencias de los docentes en la escuela hospitalaria, atendiendo a las particulares situaciones vividas en la enseñanza en este contexto. Se interroga acerca de la configuración cotidiana de la tarea docente en estos espacios de escolarización, en relación a las circunstancias que atraviesan a los niños y jóvenes que construyen su oficio de estudiante en este entorno.

Aproximarse a la configuración del trabajo docente en dicho contexto implica preguntarse por las particulares situaciones vividas en la escuela hospitalaria, así como también por las relaciones con niños en situación de internación –entendida como momento situacional, ya que la vida de este sujeto se ve afectada en todos los aspectos, entre ellos, la interrupción de la escolarización.

En dicha realidad, consideramos importante preguntarse cómo significan los docentes las tensiones entre el ámbito de la salud y de la educación, teniendo en cuenta que algunas

perspectivas teóricas lo consideran como integrante de un equipo de salud. Se trata de un campo en el que se despliegan prácticas que adquieren características originales. Situación muy distinta a la de la escuela común, a la que se suman otros actores, con los cuales se interactúa inexorablemente, por tratarse de un contexto hospitalario.

Relatos, experiencias y sentidos

Los objetivos del proyecto apuntan a describir las particularidades mencionadas, a partir del relato de las/los maestras/os, reconstruir algunas tramas de la cotidianeidad en las que transcurre este hacer y reconocer procesos vividos a partir del análisis de las acciones, sentimientos y reflexiones que expresan los sujetos.

Apelamos a la palabra de los docentes ya que expresan las significaciones –al menos aquellas a las cuales podremos acceder– que construyen los sujetos a partir de lo vivido, y que se configuran siempre en relación a las condiciones objetivas. Se destaca, por lo tanto, la experiencia en su relación dialéctica entre los aspectos subjetivos y estructurales (Petrelli, 2010).

Por otra parte, asumimos que las experiencias se configuran siempre en relación al otro. Es el carácter colectivo lo que da lugar a la experiencia, por lo cual se intentará comprender los modos particulares en que los sujetos-docentes experimentan las situaciones vividas en un ámbito específico y compartido. En este sentido, pensamos que estarán atravesadas por el complejo modo en el que se articulan en la vida cotidiana el trabajo y las relaciones colectivas en el ámbito hospitalario.

Resulta ineludible detenernos a explorar la incidencia del lugar de la situación de hospitalización del alumno, tanto en los aspectos pedagógicos como aquellos que podemos denominar subjetivos.

La relación docente-alumno es compleja y constituye un aspecto relevante de la tarea educativa. Nos preguntamos, en este caso, por cómo impactan en las experiencias de estos docentes las situaciones por las que atraviesan estos alumnos.

Se trata de un ámbito particular de construcción de la niñez en el que la salud quebrantada circunstancial o permanentemente redefine la experiencia corporal, los aprendizajes cotidianos, los campos de relaciones posibles y los espacios institucionales en los que se configuran el día a día en la constitución del sujeto.

La presencia de la escuela en un contexto de hospitalización trabaja re-introduciendo al niño en una cotidianidad interrumpida y recuperando los procesos en marcha durante la infancia, a fin de promover la elaboración situacional y la continuidad de los aprendizajes. Esta modalidad constituye un espacio específico para la concreción de procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva en tanto contempla la atención escolar de

niños, niñas y adolescentes en situación de internación y se encuentra emplazada en el entrecruzamiento de discursos, saberes y prácticas que articulan el campo de la Educación con el de la Salud.

En la actualidad, ante las grandes transformaciones en las concepciones de infancia y las experiencias de niñez, la definición del niño como sujeto de derecho, expresada en la Ley 26.061 que demarca un nuevo paradigma, resignifican la Educación Domiciliaria y Hospitalaria expresando el compromiso de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todos y todas en condiciones de igualdad. Es en este sentido que planteamos que este ámbito particular de la educación constituye una estrategia valiosa para la construcción de la justicia educativa.

Si bien desde sus orígenes fue entendida como específica de la Educación Especial, hoy se advierte un replanteo de esta inscripción y se enfatiza en la necesidad de modificar esta dependencia a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que demarca un nuevo paradigma educativo. Se diferencia claramente de la educación especial. Fundamentado en la pedagogía inclusiva esto es la puesta en marcha de estrategias diferenciadas para dar respuesta a necesidades educativas singulares derivadas de la situación de enfermedad, diferenciándose claramente de las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad y, en consecuencia, de la Educación Especial.

Este giro, como consecuencia de las políticas de ampliación de derechos, resulta sumamente significativo en varios sentidos; anteriormente, los niños hospitalizados eran doblemente marginados: por un lado, de la vida cotidiana y por otro, pasaban a ser considerados “no educables” en el marco de la escuela común. En el caso de nuestra ciudad (Córdoba capital), este campo se ha desarrollado significativamente en los últimos años. Contamos con un Servicio Educativo en el ámbito del Hospital Infantil con la modalidad de Aula Hospitalaria, y escuelas hospitalarias tanto en el Nuevo Hospital de Niños de la Santísima Trinidad, como en el Hospital Pediátrico. La modalidad incluye la atención domiciliaria.

Así los niños y jóvenes en situación de internación ya no resultan excluidos de la escuela común —aunque fuera temporalmente— por el contrario es la escuela la que se ve obligada a revisar sus formas, “a reinventar cotidianamente lo escolar” (Avila, 2007) para garantizar el derecho a la educación de los niños que ven interrumpida su escolaridad, situación que en muchos casos es prolongada por las condiciones de fragilidad y vulnerabilización social. Por ello consideramos que se trata de un acto de justicia.

El trabajo realizado. Recorridos, búsquedas y problematizaciones posibles

En esta etapa del trabajo de campo, se logró asistir sistemáticamente a la escuela, realizando observaciones y entrevistas a los docentes. El diálogo con los sujetos que

construyen cotidianamente el trabajo educativo en estos contextos permitió acercarse a algunas de las cuestiones relevantes que definen el hacer y sus sentidos.

La tarea de enseñar *en y desde* el hospital plantea prácticas signadas por la tensión permanente entre lo particular del ámbito hospitalario y domiciliario y aquello común a toda escuela, adquiriendo matices diferentes según la impronta que cada docente otorga a su propuesta pedagógica.

Se reconocen trayectorias muy diferentes entre las maestras, pero la pertenencia a esta escuela resulta de una elección, al menos al comienzo, reafirmada después en el transcurso de la práctica, otorgando significados identitarios. Cada una expresa haberse apropiado de ellos de acuerdo a sus deseos, su historia, el posicionamiento subjetivo frente a la docencia y su relevancia en la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de los niños hospitalizados.

Las dimensiones tiempo y espacio escolar requieren ser resignificados. En tanto dependen de la institución *hospital*, su estructura edilicia, tiempos, rutinas dinámicas propias y fundamentalmente de las condiciones en las que se encuentra el niño, la elaboración de la situación de internación y el acompañamiento familiar.

La internación impone circunstancias en las que el oficio de estudiante y la tarea de enseñar se configuran de un modo único, irrepetible. La relación docente-alumno parece constituirse a partir de una operación crucial: se lo instituye como alumno a través de un proceso previo de recorrido por las salas, conversaciones con los miembros del equipo de salud, relevamiento del tiempo de internación, que deviene finalmente en el encuentro.

“No tenés ni horarios, ni niños que vienen solitos, hay que salir a la búsqueda de los alumnos, no estábamos parados en la puerta esperando que vengan, hay que ir a buscar alumnos cada día y enfrentarnos a situaciones tan difíciles” (Maestra hospitalaria).

En el caso de las maestras domiciliarias, es necesario establecer un encuadre de trabajo con la familia: establecer horarios propicios, que el niño se encuentre despierto y preparado para la jornada escolar, y que se cuente con la presencia de un adulto, entre otras cuestiones.

“En el día a día vas aprendiendo. Y todas las docentes tienen distintas formas de trabajar. Eso también, yo cuando empecé preguntaba: ¿y cómo hacés? Vos subís, ¿y con quién tenés que hablar?, ¿a quién tenés que buscar?, ¿le preguntás al médico, o no? Entonces como que no sabés primero cómo ingresar a la sala con el alumno. Y bueno, después me tocó a domicilio y también: ¿cómo armás la jornada? Porque estás en una casa...” (Maestra Nivel Inicial).

Estos aspectos contribuyen a tejer una trama cotidiana donde el docente planifica propuestas de enseñanza personalizada, en las que juega un papel sustantivo la dimensión

de lo imprevisto, los avatares que imponen los diferentes padecimientos de los alumnos y las relaciones con otros actores institucionales.

Podríamos permitirnos, en función de estas aproximaciones, vincular estas ideas con la película *La pizarra* que expresa la metáfora de una situación límite en la que la educación resulta la posibilidad de transformación de las condiciones adversas.

Los profesores van a los alumnos, o eso esperan encontrar. Tablero en la espalda, caminan por despeñaderos buscando en pequeños caseríos sus alumnos. Un profesor grita: ¿quién quiere aprender?... Las pizarras son lo único que tras la guerra, un objeto concreto, casi un símbolo gráfico de lo que se consiguió salvar.

La pizarra es sinónimo de ese nuevo comienzo en una región vapuleada por la guerra y la revolución, un nuevo comienzo que ha de pasar infaliblemente por la pizarra de una escuela. (Makhmalbaf, 2000).

En este contexto, los docentes que van a buscar a ese alumno le restituyen su posición de sujeto activo ante la situación que está aconteciendo, permite sacarlo del lugar de objeto de la intervención médica para otorgarle protagonismo como sujeto cognoscente, y este giro también impacta sobre su proceso de curación. Lo pone nuevamente en la posición de alumno, de niño, restituyendo su condición de sujeto de deseo. Se pone en juego en esta instancia uno de los sentidos primordiales de la escuela hospitalaria: anudar el presente a la idea de futuro, de promesa.

En este proceso, juega un papel fundamental el docente, con un alto compromiso subjetivo en razón de las complejas situaciones que atraviesa en su quehacer cotidiano. Como afirma Larrosa:

La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega. (2003, p. 168)

La escuela en la casa y en el hospital

Como señalamos anteriormente, el docente como miembro de un equipo de salud constituye un punto de referencia, con sus aportes específicos desde la tarea pedagógica, en la orientación a las familias sobre acciones significativas en el proceso de curación.

Si bien la enseñanza en el ámbito hospitalario o en el domiciliario tiene características diferentes, en ambas modalidades, la enfermedad atraviesa todas las dimensiones de las prácticas, desencadenando la emergencia de sentimientos complejos que requieren ser tramitados. En este caso, se pudo comprender que –en ausencia de dispositivos institucionales

previstos para tal fin– es el carácter colectivo de la tarea lo que sostiene a los sujetos, la circulación de la palabra, el afecto y el humor.

“Y sí, estos días nos ha pasado, una compañera ya tenía su alumnito en terapia muy mal, muy complicado. Y bueno es eso, contenernos entre nosotras, hablar. Ayer falleció el nene, hoy no pudo venir a trabajar. Entonces bueno, se respetan esas cosas. Contenernos, llorar, todas” (Maestra Nivel Primario)

“Y también tiene que ver mucho el trabajo en pareja: yo trabajando solo no sé si se podría... por el hecho de que el otro te acompaña no sólo en la tarea pedagógica sino también en la tarea de estar ahí, de escucharte, de vos escucharlo también al otro... y en esa ida y vuelta de conversar, de decir, hay también un proceso restaurador de las emociones que a veces te hacen poner mal, de estas emociones que de algún modo te desarman. Entonces es eso, rearmarse con el otro y desde ahí trabajar” (Maestra Nivel Primario).

“Yo creo que el docente de esta modalidad tiene muchos desafíos, hay que estar ahí... hay que escuchar...” (Directora).

“Tienen que estar muy bien preparados para estar todo el tiempo con la vida y la muerte, los que seguimos somos los que decimos: bueno hemos hecho todo lo que hemos podido para que ese niño tenga la mejor calidad de vida, para garantizarle a ese niño ese derecho” (Directora).

El docente experimenta una implicación muy fuerte con la tarea, con el acompañamiento y con cada uno de sus alumnos. Esto supone la emergencia de sentimientos complejos y a veces contradictorios que adquieren una gran relevancia en las prácticas, y requerirían ser considerados a los fines de garantizar el “cuidado de sí mismos”. Angustia, impotencia, malestar o tristeza pueden atravesar las prácticas por la proximidad con el dolor del otro y la empatía que requiere su sostenimiento.

Algunas reflexiones

Esta etapa de trabajo ha permitido acceder a los distintos recortes de saberes de los docentes acerca de sus prácticas (Achilli, 1986), que abren el juego a la problematización de los sentidos que se construyen cotidianamente en la complejidad de la tarea de enseñar en un contexto hospitalario.

Podemos pensar que la tarea de enseñar **en y desde** el hospital, presenta condiciones que requieren “reinventar” las prácticas. La modalidad de “uno a uno” con el alumno, el trabajo permanente de planificación atendiendo a las condiciones objetivas que hacen a la

situación del niño o joven, y a la necesidad de resignificar los espacios y tiempos escolares, la articulación con la escuela de origen, y finalmente la interacción con otros actores institucionales y sus familias, son aspectos que van configurando un hacer particular. Esto, en los inicios, parece ser vivido como desconcertante, pero al constituirse en cotidiano se torna en desafío y sello identitario del trabajo docente en este contexto.

Los relatos expresan cierta tensión entre aspectos estructurales de la escolaridad común y la hospitalaria y domiciliaria. En este sentido, hay algunos posicionamientos tendientes a reafirmar la presencia de la institución escuela en el hospital, revalorizando por ejemplo los actos escolares, las carteleras y rituales tales como izar y arriar la bandera en un domicilio. Sin embargo, en otros casos, estas cuestiones son significadas por otros docentes, como una carga a la tarea cotidiana o consideran que no son necesarias en este ámbito. Estas tensiones dan cuenta de la complejidad de las prácticas, en las que se conjugan relaciones estructurales, institucionales y las significaciones subjetivas, histórica y socialmente construidas. Consideramos que se abre un camino a problematizar sobre la configuración de la tarea de enseñar en este contexto y la relevancia de los aspectos ligados a las matrices de formación, las ideas relacionadas al trabajo docente históricamente y las transformaciones de la práctica que imponen las particularidades del contexto.

Algunos sentidos en relación a la atención pedagógica en este entorno son compartidos, como la idea que anuda la enseñanza a la posibilidad de otorgar al niño o joven en situación de enfermedad, una mejor calidad de vida y a garantizar su derecho a la educación. Sentidos construidos a partir del trabajo colectivo y la búsqueda de lo que los docentes nombran como “profesionalización docente”, que se fue desarrollando en el seno del proceso de institucionalización de la escuela.

Lo anterior remite a pensar en los posibles *lugares* del docente en este contexto y cómo se configuran sus prácticas atravesadas sustantivamente por la problemática de las diferentes circunstancias en las que se encuentran los alumnos.

Las condiciones institucionales, especialmente las situaciones vividas en función de dicha particularidad, derivaron en la necesidad de abordar los sentimientos que emergen en los sujetos protagonistas de este hacer cotidiano como dolor, angustia, incertidumbre. En algunos casos, se visualiza la tensión permanente entre los sentimientos que generan en los docentes los niños y jóvenes que llevan una vida atada al hospital, con una necesidad constante de mirar al estudiante como “un alumno común” —al menos los entrevistados— en algún momento de su relación pedagógica. Las significaciones a las que nos aproximamos dan cuenta de que se construyen no solamente en relación a lo vivido, sino fundamentalmente en relación a lo experimentado con los otros. Pensamos que el carácter colectivo de estas experiencias (Corcuff, 2012) dieron lugar a los modos que inventaron o —*reinventaron*— para contrarrestar la alta exposición subjetiva, definidos por ellos como una condición para sobrellevar las dificultades de la tarea. La palabra, la escucha, *tomarse el día* cuando muere

el alumno, el sentido del humor ante las situaciones insólitas que se presentan, constituyen estrategias de sostén y acompañamiento, desarrolladas ante la ausencia de dispositivos institucionales para cuidar a los que cuidan.

Para finalizar, se destaca la riqueza del acercamiento a esta realidad en esta etapa, ya que permitió aproximarnos más finamente a estos complejos procesos y a los sujetos que protagonizan el hacer cotidiano de la escuela hospitalaria. Esto desde una mirada que intenta aportar a la objetivación de las condiciones y los procesos que se ponen en juego en el desarrollo de la tarea docente en este particularísimo contexto, que involucran fuertemente la subjetividad. Por ello, resultaría importante explorar estos aspectos para poner en palabras lo que acontece y aportar sentidos para posibles intervenciones desde la disciplina psicológica para acompañar a los docentes y habilitar espacios de tramitación y elaboración de las situaciones que se presentan en el transcurrir de la tarea.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Capítulo 5. Laborde editor.
- Avila, O.S. (2000). Creación de una Escuela Hospitalaria. Análisis preliminar de necesidades educativas, demandas específicas y condiciones institucionales para su virtual implementación. *Cuadernos de Educación*, Año 1, Córdoba, Área Educación, CIFYH UNC.
- Cocuff, P. (2012). *Las nuevas sociologías*. Siglo veintiuno editores.
- Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Novedades Educativas.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (1999) (comp.). *Construyendo un saber al interior de la escuela*. Novedades Educativas.
- Grau, C. y Ortiz, C. (2002). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una Educación Inclusiva*. El Aljibe.
- Makhmalbaf, S. (Directora). (2000). *La Pizarra* [Película]. Makhmalbaf Productions, Fabrica, Rai Cinemafiction, T-Mark.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Homo Sapiens.
- Neufeld, M.R., Sinisi, L. y Thisted, J.A. (editores), Hirsch, M.M. y Rúa, M. (compiladores) (2010). *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

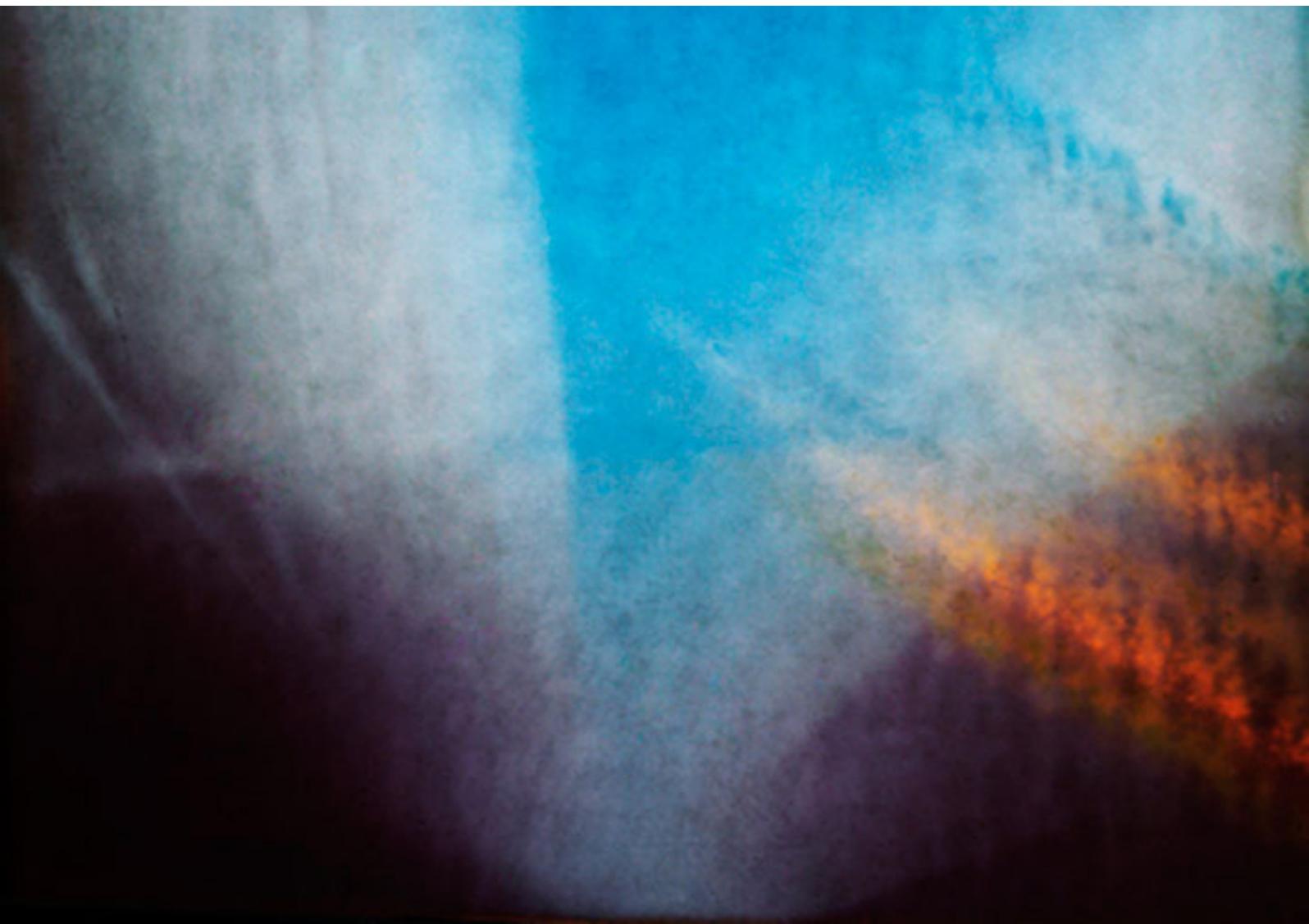
Documentos

Anexo Resolución CFE N° 164/11. Consejo Federal de Educación.

Blestcher, F. (2011). *Niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad: trayectorias educativas y procesos de socialización*. Ministerio de Educación de la Nación.

Documento aprobado para la discusión 2011–Año del Trabajo Decente, la Salud y la Seguridad de los Trabajadores.

DOSSIER: EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PANDEMIA





La evaluación en la escuela secundaria durante la pandemia. Entre tradiciones, normas y discursos

Alicia Merodo
Mariela Arroyo¹

Resumen

El artículo aborda las políticas en torno a la evaluación en la escuela secundaria en Argentina durante la pandemia (ciclo 2020/2021), en base a los resultados de la investigación “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia” (Pisac Covid 2019).

Se focaliza en la evaluación por ser uno de los elementos centrales de la gramática de la escolaridad, por su fuerza regulativa en la organización de las prácticas escolares y por ser unos de los aspectos sobre los que la política educativa intentó introducir más modificaciones durante el periodo estudiado, debido a los impactos en las trayectorias escolares. El análisis se centra en las regulaciones sobre evaluación durante la pandemia y su incidencia en las prácticas escolares, identificando los puntos de apoyo en políticas previas y los modos de apropiación. El material empírico es la normativa Federal y la correspondiente a la Provincia de Buenos Aires y entrevistas a directores y profesores de los distritos de San Miguel y Malvinas Argentinas. El análisis articula los lineamientos y las regulaciones macroestructurales con las condiciones e interacciones a escala escolar.

Palabras claves: Política educativa, evaluación, escuela secundaria, apropiaciones locales, prácticas escolares.

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento. CE: alimerodo@gmail.com; marroyo@campus.ungs.edu.ar

The evaluation in secondary school during the pandemic. Between traditions, rules and discourses

Abstract

The article addresses the policies surrounding evaluation in secondary school throughout the pandemic (years 2020-2021), based on the results of the study “The reconfiguration of inequalities related to Argentinian secondary education in the context of the pandemic/post-pandemic” (Pisac Covid 2019). It focuses on evaluation as it is one of the most central elements of the grammar of schooling, due to its regulatory force in the organization of school practices, and one of the aspects on which educational policy attempted to introduce more modifications during the period studied, given its impact on school trajectories. The central theme of the analysis is the regulations over evaluation throughout the pandemic and its impact on school practices, identifying support points with previous policies and different appropriations. The empirical material consists of federal regulations and regulations that correspond with the Buenos Aires Province as well as interviews with school principals and teachers from the San Miguel and Malvinas Argentinas districts. The analysis articulates the macrostructural guidelines and regulations with the conditions and interactions at the school level.

Keywords: Educational policies, evaluation, secondary school, local appropriations, school practice.

La investigación

El artículo aborda el tratamiento de la política educativa que reconfigura las formas de evaluar, calificar, acreditar y promocionar en la escuela secundaria en Argentina, Provincia de Buenos Aires (PBA), durante el ciclo académico 2020-2021, en base a los resultados de una investigación sobre educación secundaria argentina en dicho período². Se pone el foco en aspectos que permanecen y en aquellos que se interrumpen, atendiendo a las determinaciones de la estructura organizacional configurada históricamente. La suspensión de la escolarización supuso la disrupción de las formas de escolarización, produciendo alteraciones en la extensión del tiempo y del espacio, en las instituciones y en las disposiciones de los trabajadores.

Las políticas educativas, con foco en las regulaciones normativas, son prácticas de gobierno en cuya materialización hay aspectos conflictivos y contingentes. Las orientaciones

² Proyecto PISAC-COVID 19-00023 “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia”.

sobre evaluación, calificación, acreditación y promoción entrañan supuestos sobre el trabajo docente y las condiciones de la escolarización. La relevancia de las prácticas de evaluación en términos regulativos, remite a aspectos estructurales de la configuración de la escolarización moderna (Tyack y Cuban, 1997) y, a los modos como se han ido procesando en los últimos años las tensiones entre los propósitos de las políticas (inclusión, derecho, universalización) y las respuestas institucionales (Merodo, 2022).

Los resultados de la investigación mencionada³ dan cuenta de que la suspensión de la actividad escolar presencial transformó atributos que estructuran la escolarización, principalmente la simultaneidad y la presencialidad de la transmisión, reconfigurando el cronosistema escolar y los tiempos y espacios de la lógica escolar (Arroyo et al., 2021; Terigi, 2011).

La evaluación, especialmente la calificación y la acreditación, en la escuela secundaria, estructuran tiempos, marcan ritmos y momentos del trabajo escolar de docentes y estudiantes. Más allá de la diversidad de los contextos escolares, las prácticas de evaluación se sitúan y comprenden como parte de tradiciones y concepciones acuñadas en tiempos prolongados. La literatura sobre el tema refiere al concepto de “cultura de la evaluación”, en tanto construcciones de sentidos expresadas en representaciones, creencias, patrones de interpretación y de comportamiento (Alarcón, 2018).

El análisis

El análisis de los datos del período de pandemia sobre evaluación, se contextualiza desde una perspectiva histórica, considerando las políticas, los discursos y las prácticas a partir de la obligatoriedad de los estudios secundarios, en conjunción con la permanencia de rasgos históricos del origen de la escuela secundaria. Las políticas educativas actúan como resultado de distintos tiempos históricos y de sus expresiones en la vida cotidiana escolar a través de la continuidad relativa y de la permanencia de rasgos de los distintos tiempos históricos (Rockwell, 2000). Las políticas del periodo no modificaron la matriz organizacional a escala del sistema, más bien optaron por definir un conjunto de proyectos, dispositivos y recursos que, bajo el paraguas del derecho a la educación, dieron lugar a las políticas de inclusión educativa.

Consideramos propicio para el análisis recuperar la consideración de la función de la evaluación en la escolarización moderna y su papel en la certificación de los aprendizajes. Si la evaluación en la escuela secundaria ha contribuido a la clasificación y construcción de jerarquías entre sujetos (bajo concepciones ligadas al mérito), ¿cómo opera la evaluación

³ Se sistematizaron los datos correspondientes a las escuelas de la muestra de la Región Educativa IX (Buenos Aires).

para dar cabida a sentidos ligados a la inclusión y al derecho? ¿Cómo se conjuga la jerarquía y la inclusión? (Merodo, 2022).

Fundamentos del foco en la evaluación:

1. La importancia dada por las políticas al “régimen académico” de la escuela secundaria (Arroyo, 2019), entendido como “el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder” (Camilloni, 1991). Dentro de sus dimensiones, las relativas al régimen de evaluación, calificación y promoción han ocupado un lugar central, por considerarse que las prácticas predominantes son productoras de exclusión.
2. Frente a las alteraciones de la escolarización en pandemia, la evaluación se constituyó en una herramienta de gobierno del sistema. La evaluación y la calificación marcaron el pulso de la actividad escolar, ya sea por sus interrupciones como por sus reconfiguraciones.
3. Las regulaciones normativas sobre evaluación y calificación marcaron hitos en la vida escolar dando lugar a la configuración de temporalidades (contingentes) en diálogo y/o tensión con la histórica configuración del tiempo escolar anual, a saber: a) el inicio del ciclo escolar 2020 centrado en los vínculos y en reconectar hasta la suspensión de la calificación; b) desde la suspensión de la calificación al establecimiento de la evaluación formativa; c) el imperativo de la acreditación y la promoción, tensionado por el tiempo escolar histórico y la unidad pedagógica 2020-2021.

El análisis del material de campo se inscribe en los aportes del área disciplinar de la didáctica y los del estudio de las políticas educativas y de la sociología de la educación. Algunos de los interrogantes que articularán el análisis son: ¿Qué proponen las regulaciones sobre evaluación, calificación y acreditación? ¿Qué efectos intentan producir? ¿Qué tiempos y saberes son necesarios para su apropiación? ¿Cómo se conjuga en la evaluación el problema de la desigualdad? ¿Qué ritmos escolares instala, cuáles interrumpe? ¿Qué se evaluó en la pandemia?

Temporalidad 1: Entre la suspensión de la presencialidad y la suspensión de la calificación. Sostener el vínculo

La continuidad pedagógica de la escuela en el hogar revistió adaptaciones para supervisores, directivos, docentes, estudiantes y familias. Esto supuso un esfuerzo adicional. Surgieron dificultades relativas a los recursos y a la posibilidad de llegar a todos los estudiantes.

Las nuevas condiciones de trabajo afectaron de manera diferencial a docentes y estudiantes, fundamentalmente en relación con situaciones de partida desiguales en la posesión de dispositivos, y de conectividad, sumado a la desigualdad de saberes y disposiciones para enseñar y aprender de manera remota. El sistema pasó a funcionar a través de plataformas, WhatsApp, mail, Facebook, Classroom. Los mensajes por WhatsApp fueron el medio privilegiado de contacto entre docentes y estudiantes. Los profesores reconocen que el sostenimiento de la comunicación con los estudiantes fue una prioridad institucional, siendo la principal orientación hasta las vacaciones de invierno del 2020, como condición para la continuidad pedagógica.

Desde el inicio de la suspensión de la presencialidad (Resolución MEN N° 108/20) hasta la suspensión de la calificación, la actividad escolar se centró en la comunicación con los estudiantes, la redefinición de los “exigibles”, la nominalización, el seguimiento y la atención de cada trayectoria. El seguimiento individual desplaza al grupo-clase acrecentando las tareas de gestión. La organización de la recepción de las actividades (llegaban por distintos medios y formatos) y la sistematización de la información acerca de cada estudiante tensionaron tiempos, herramientas y condiciones en las escuelas (Arroyo et al., 2021). Los preceptores tuvieron un rol protagónico en garantizar la “conexión” con los estudiantes y, posteriormente, en el seguimiento y control de las “entregas de actividades”, facilitando el trabajo de los docentes. Las escuelas tomaron decisiones organizativas incluso con anterioridad a la normativa.

Temporalidad 2: Primera decisión político-pedagógica: la suspensión de la calificación

a: La desregulación de la vida escolar

¿Sin calificación es posible referirnos a la evaluación? ¿Pierde fuerza reguladora de la tarea escolar si solo emitimos informes cualitativos? El material empírico recogido permite mostrar la fuerza y la naturaleza de la tarea de evaluar y calificar en la escuela secundaria. Mientras la *evaluación* trata de comprender y reflexionar a partir de la información que obtiene, la *calificación* trata de reducir a una expresión cuantificable los resultados de un proceso. En este sentido, es una creación para “controlar” el saber y justificar la asignación de un valor cuantificable (la nota) a partir del cual se asigna un número de orden dentro de un conjunto (Álvarez Méndez, 2003). La calificación en la escuela secundaria es una herramienta de control de lo que se aprende, con desplazamientos hacia el control de la conducta. Regula tanto el orden disciplinar como el instruccional, siendo incentivo para el trabajo (Alterman y Coria, 2015; Falconi, 2014) y permite comparar desempeños y, consecuentemente, clasificar a los sujetos. La presencia del cuerpo físico es la garantía para el ejercicio del control, de su

gobierno. Frente a su ausencia, ¿cómo ejercer el gobierno? ¿De qué modo generar condiciones para el encauzamiento de la conducta necesaria del trabajo escolar? Disciplina, actividad pedagógica, evaluación, presencia del cuerpo físico van entrelazados en la dinámica escolar de las aulas (Foucault, 2000).

La suspensión de la calificación marcó un hito, principalmente al considerar sus efectos prácticos y pedagógicos en escuelas, familias y comunidad. La Circular Técnica N° 1 /DGCyE (Mayo/2020) de PBA, en consonancia con la Res. N° 363/CFE/2020, establece que “el objeto de evaluación es la trayectoria y el criterio evaluativo es la actividad como indicador de continuidad pedagógica”, indicando el registro de continuidad de actividades (entregas, consultas, retiro de material, acceso al aula virtual, contacto telefónico, mensajería). Pone énfasis en la valoración de lo producido según resultados alcanzados, contextos y condiciones y estipula que para la valoración se deberá tener en cuenta los temas y orientaciones brindados, para que la evaluación acompañe lo efectivamente enseñado a través de devoluciones individuales o grupales. Dispone que: a) se refuerza la idea de evaluación de proceso y no calificar con nota numérica⁴, se deja sin efecto los trimestres, b) las actividades realizadas serán consideradas para la valoración de esta etapa, c) se deja sin efecto el completamiento del boletín digital y d) se mantiene actualizada la nominalización.

La decisión de las autoridades de suspender la *calificación* tuvo repercusiones en el sistema, las escuelas, las comunidades y los medios de comunicación. Lo que desencadenó, permite advertir su fuerza regulativa, sobre todo en la *relación pedagógica*. Entendemos a esta como el tipo particular de relación social que instala la forma escolar como herramienta de socialización de los estudiantes con la escuela (Vincent et al 1994). Las escuelas advirtieron que suspender la calificación dilataría la entrega de actividades, afectaría al ritmo escolar. Las familias manifestaron oposición a no calificar los trabajos realizados en los hogares con su apoyo. La tradición de la evaluación como calificación, que da un orden jerárquico conforme a la nota asignada, estaba presente. Los estudiantes también cuestionaron no ser calificadas. La decisión trajo desánimo y desinterés.

Del material de campo y de las normas se desprende que el tema de la calificación tuvo dos momentos: la suspensión (mayo del 2020) y su reconfiguración (finales del 2020), momento en el que el “ciclo escolar anual” (continuidad de una temporalidad histórica) actuó regulando decisiones sobre la situación de cada estudiante, más allá de la unificación del ciclo lectivo 2020/2021. Hacia finales de año, la *acreditación* cobra peso y la calificación encuentra modos de expresarse a través de la “nota” (la traducción de los registros cualitativos

⁴ La Resolución 363/CFE/2020 pone foco en la evaluación formativa, contemplando lo que se pudo realizar, evitando generar exclusiones con los que no pudieron participar. Suspende el uso de escalas de calificaciones numéricas o conceptuales. Cada jurisdicción define los modos de transmitir las valoraciones.

en números). Los directivos deciden realizar la traducción de las trayectorias definidas desde la normativa (TEA, TEP, TED)⁵ a notas antes de la llegada de las normas.

La calificación tiene efectos sobre las expectativas de los estudiantes, les permite racionalizar la economía de esfuerzos del trabajo escolar, especular y tomar decisiones acerca de la numerosa cantidad de materias del currículum obligatorio. Regula el ánimo, la implicación al estudio y a la resolución de las tareas escolares.

Pasado el receso invernal, dado el largo período de escolarización desde los hogares y advirtiendo los efectos de la suspensión de la calificación en el desempeño de los estudiantes, comenzaron a regular la presencia a través de las entregas de actividades y su posterior calificación. Esto que comenzó incipientemente, luego tuvo un peso mayor con vistas a la acreditación. En las planillas de cada curso, convive la denominación de los tipos de trayectorias con su traducción numérica. Al institucionalizarse en una planilla, podemos ver reflejada la decisión pedagógica en el dispositivo administrativo que la acompaña. El modo como se organiza el tiempo escolar, condicionado por los ciclos de las evaluaciones y sus cierres, es también un ordenador del trabajo de los distintos actores institucionales. Son instancias en donde la dimensión pedagógica y la dimensión administrativa del trabajo se articulan y entrecruzan.

b: La evaluación formativa basada en nuevos modos de construir las jerarquías: los informes cualitativos

Las Resoluciones del CFE 84/09, 93/09 y 330/17 sostienen que la evaluación no debe ser una herramienta de expulsión de estudiantes del sistema educativo y plantea la necesidad de formas alternativas orientadas a la “evaluación formativa”, con criterios para valorar el progreso en los aprendizajes. Esta acompaña concepciones de enseñanza que promueven aprendizajes genuinos a diferencia de la evaluación sumativa, orientada al control de la adquisición de información y a la clasificación de estudiantes. En PBA, los avances normativos en dirección a la evaluación formativa se dieron principalmente a partir de la pandemia. Antes, el énfasis estuvo puesto en la regulación y explicitación de criterios con los que se construía la calificación⁶ y se decidía la promoción.

La Resolución N° 1047/DGCyE/2020 (PBA) (adhiera a la Resolución 363/20 CFE con los Anexos I y II. Aprueba el Documento Base Enseñanza y Evaluación) refiere a la evaluación

⁵ Trayectoria Educativa Avanzada (TEA): La integrarán estudiantes que alcanzaron los contenidos priorizados, enviaron las actividades y sostuvieron el vínculo. Trayectoria Educativa en Proceso (TEP): La integrarán estudiantes que no han alcanzado los contenidos priorizados pero que sostuvieron vinculación pedagógica con algunas interrupciones. Trayectoria Educativa Discontinua (TED): La integrarán estudiantes que no han alcanzado los aprendizajes priorizados y sostuvieron escaso nivel de vinculación pedagógica (Comunicación N° 11/20).

⁶ La Resolución 587/11 y 1480/11 sistematizaron en un único documento distintas regulaciones del Régimen Académico con el objetivo de explicitar las reglas del juego y revertir su carácter elusivo (Baquero et al, 2009).

cualitativa, como proceso continuo y permanente y a la definición de “criterios claros y coherentes”, desplaza la “calificación con nota numérica” a favor de “informes cualitativos” de los aprendizajes. Es interesante analizar los modos que se dieron las escuelas para construir tanto los criterios de evaluación como los modos de devolución a los estudiantes. Aparece con fuerza la idea de evaluación formativa como la evaluación en proceso, que considera las distintas situaciones de los estudiantes, pero sobre todo la idea de no construir una instancia de evaluación diferida. Falconi (2014) analiza cómo en el marco de la obligatoriedad y respondiendo al mandato de inclusión, los profesores asumen modos de evaluación “situada intraclase”, construyendo las calificaciones a partir de lo trabajado en clase. Este modo de evaluar y calificar (que se distancia de la clásica evaluación diferida) pretende lograr el orden regulativo e instruccional para el trabajo en clase. En este nuevo escenario, con el fin de que los estudiantes no pierdan la continuidad, los docentes van evaluando a partir de lo que producen en el trabajo cotidiano (entrega de actividades), convirtiéndose en un criterio de evaluación (entregó o no entregó). Algunas escuelas acordaron criterios como: asistencia a actividades sincrónicas (escuelas privadas), cantidad de actividades entregadas y su calidad.

Temporalidad 3: la acreditación y la promoción tensionadas por el tiempo escolar histórico y la unidad pedagógica 2020-2021

Como ya dijimos, la evaluación, la calificación, la acreditación y la promoción regulan tiempos escolares y ritmos de trabajo. La dificultad para evaluar, y sobre todo para calificar y acreditar en pandemia llevó a repensar la organización de los tiempos escolares. Se desarticulaban los trimestres (organización temporal del ciclo lectivo a partir de la calificación en PBA) y por ello se necesitaba decidir sobre la acreditación y la promoción. ¿Era posible pedirles a los estudiantes que acrediten los saberes priorizados para un año escolar si no se había podido garantizar su enseñanza más allá de algunos encuentros sincrónicos y la entrega de actividades? La decisión política fue organizar un ciclo escolar de dos años (2020-2021), para dar más tiempo para la adquisición de los saberes priorizados y contemplar las distintas trayectorias. Esto permitía recuperar saberes del 2020, durante el 2021. La Resolución 368/CFE/2020 establece que a los efectos de la promoción y de manera excepcional se considerará cada año escolar del 2020 y el 2021 como una unidad pedagógica y curricular. A finales del 2021 se promocionará al año lectivo siguiente, luego de acreditar los saberes correspondientes. Se recomienda la implementación de la “promoción acompañada”, que contempla la posibilidad de trasladar al año siguiente aprendizajes no acreditados en el año anterior y modalidades de complementación, acompañamiento e intensificación de la enseñanza (Arroyo, 2021). En PBA, en casos de instancias curriculares que integran disciplinas o áreas, la acreditación se realizará atendiendo a dicha integración (Circular

Técnica N° 1/octubre de 2020). En relación con la promoción, para los estudiantes que no han sostenido la continuidad pedagógica se definirán períodos de “promoción acompañada” con foco en los aprendizajes no acreditados. Esta norma sugería la continuidad del docente⁷. Este requisito es de difícil cumplimiento para la escuela secundaria, considerando su modelo organizacional, de modo que predominaron las decisiones de acreditación por asignatura, aunque queda sin efecto la idea de repetición, tanto del año como de un espacio curricular particular. Los estudiantes que no acrediten los saberes priorizados promocionarán al año siguiente, bajo el dispositivo de “promoción acompañada”.

La articulación del ciclo 2020-2021 dio por sentado que los docentes continúen acompañando a estudiantes, cuyas trayectorias se clasificaron como en *proceso* o *discontinua* en alguna materia del año 2020. Esto implicaría una planificación diferente del año 2021, al incorporar los saberes pendientes de aprobación. Las estrategias de promoción acompañada fueron interpretadas como nuevas formas y plazos para rendir lo adeudado o para entregar los trabajos pendientes. La lógica anualizada propia de la organización de la escolaridad y por asignaturas, siguió regulando las prácticas escolares, aunque la unidad pedagógica permitiera la continuidad de los estudiantes entre ambos años al quedar en suspenso la repitencia.

Los docentes en el inicio del año 2021, tuvieron que asumir el trabajo de enseñar en los cursos asignados y sumar quienes fueron ubicados en TEP o TED. Los docentes fueron sumando estudiantes de ambos años académicos. A esta complejidad se sumó que, con la vuelta a la presencialidad, se hicieron agrupamientos de acuerdo con protocolos sanitarios. Entonces los docentes debían atender a estudiantes de ambos años y dentro del ciclo escolar 2021 a los grupos rotativos que circulaban entre la presencialidad y la virtualidad.

Reflexiones finales

El análisis de las prácticas de evaluación, calificación, acreditación y promoción durante la pandemia, a partir de considerar los relatos de directivos y docentes y los lineamientos de la política educativa (el contenido y las apropiaciones) arroja resultados que si bien son provisorios, permiten pensar acerca de aspectos estructurales y culturales de las escuelas secundarias, que persisten por su poder regulativo, más allá de la reconfiguración de la escolarización.

Observamos que, en general, las propuestas acerca de la evaluación expresadas en las políticas, mantenían una línea de continuidad con concepciones de marcos normativos preexistentes, puestos en juego en un escenario muy diferente. Así, se retoma la inquietud

⁷ Un antecedente es la Resolución 174/CFE/12 que estableció la Unidad pedagógica de primero y segundo grado de la primaria y la figura de promoción acompañada.

acerca de la relación entre evaluación y justicia y entre evaluación y desigualdad educativa. Tensiones que se instalaron, principalmente, a partir del proceso de obligatoriedad del nivel medio. En efecto, la profundización de las desigualdades en este nuevo escenario revitalizó la pregunta sobre los efectos de las prácticas de evaluación en las trayectorias escolares. Esto llevó a recuperar (en el marco de la PBA) la normativa que impulsaba la concepción de la “evaluación formativa” por sobre la idea de evaluación como calificación. Pudimos observar cómo las escuelas primero y la normativa después tomaron decisiones que les permitieran realizar ajustes en las formas de evaluar y calificar, de acuerdo con los distintos momentos de la pandemia, en los que trataron de conjugar las prácticas tradicionales con las nuevas necesidades.

En relación con la regulación normativa y su contrapunto, la vida cotidiana de las escuelas, se develó la centralidad de la calificación en el ordenamiento de la vida escolar, dando lugar a desconciertos, tensiones y dificultades para avanzar con las actividades escolares tras su suspensión. Ante esta situación, las escuelas tomaron decisiones y reconfiguraron prácticas a partir de los saberes disponibles y las restricciones impuestas por la configuración histórica del ordenamiento escolar.

En el mismo sentido, la restructuración de la organización del ciclo lectivo 2020-2021 como unidad pedagógica, procuró impulsar un cambio en la gradualidad anualizada que requería ajustes en la organización institucional y en la enseñanza. Sin embargo, las apropiaciones jurisdiccionales e institucionales muestran que, pese a la interrupción formal, continuó funcionando la organización anualizada con suspensión de la repitencia, lo que implicó que les estudiantes adeudaran asignaturas o saberes de un año a otro. Estos ajustes organizativos significaron sobredemanda e intensificación laboral para los equipos directivos y el personal de las escuelas.

La reconstrucción de las prácticas de evaluación y calificación en pandemia permite visibilizar su poder de regulación en la vida escolar y constatar que sus resultados tienen efectos públicos que movilizan intereses y posicionamientos de diversos actores comprometidos con la escolarización (posicionamientos en los estudiantes en función de sus trayectorias, las creencias y prácticas de los profesores, el impacto en las familias, las decisiones ministeriales). Al mismo tiempo, vuelve a confirmar la fuerza organizacional de la matriz de la escuela secundaria aún en contextos de alteración de las formas de la escolarización.

Referencias bibliográficas

Alarcón, C. y Lawn, L. (eds.) (2018). Assessment Cultures. Historical Perspectives. *Studia Educationis Historica Studies in the History of Education* 3. Berlín.

- Álvarez Méndez, J. (2003). Aprender de la evaluación. *Revista Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* N° 10, pp. 19-39.
- Alterman, N. y Coria, A. (2015). Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite. *Cuadernos de Educación* (13), pp. 1-13.
- Arroyo, M. y Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa* 2(52), pp. 165-179.
- Arroyo, M. (2021). Los procesos de regulación normativa en el sistema educativo. Clase en el Seminario de posgrado Virtual *Gobierno y planeamiento de la Educación*.
- Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Revista Itinerarios educativos* 1(14), pp. 17 -29.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, AG., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(4), pp. 292-319.
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Falconi, O. (2014). La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria. En Alterman, N. y Coria, A. (comp). *Evaluación y disciplina escolar: nexos, divergencias y autonomía relativa*. Ed. Brujas.
- Merodo, A. (2021). Alteraciones en la escolarización y en la formación docente para la práctica. Recalibrando hipótesis, navegando incertidumbres. ¿Abrazando un acontecimiento? 1° Encuentro Cátedras de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. “Narraciones y reflexiones acerca de experiencias de prácticas y residencias”.
- Merodo, A. (2022a). *La evaluación en la escuela secundaria. Políticas, prácticas y saberes*. Eje temático 8: Derecho a la educación, políticas públicas y alternativas pedagógicas. 9ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Trama de las desigualdades en América Latina y el Caribe. Saberes, luchas y transformaciones. Junio de 2022.
- Merodo, A. (2022b). Proyecto de investigación tesis doctorado. *La evaluación en la escuela secundaria. ¿Cómo construir el mérito en contextos de inclusión?* Programa de doctorado. UNICEN. Bs As. Director: Dr Octavio Falconi.

- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interações, Vol 3, N° 9*, pp. 11 a 25, San Pablo.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa, 17(29)*, pp. 63-71.
- Terigi, F. (2011). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.



Los desafíos de la gestión directiva en pandemia como claves para pensar la configuración desigual del sistema educativo del nivel secundario en CABA

Mariana Nobile¹
Verónica Tobeña²

Resumen

La labor de los equipos directivos escolares fue, sin duda, una de las más interpeladas por el cierre físico de las escuelas que conllevó la pandemia. Basado en una investigación de carácter federal que exploró la reconfiguración de la desigualdad escolar en dicha coyuntura, este artículo hace foco en los desafíos de la gestión directiva en una muestra heterogénea de ocho escuelas secundarias de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de diferente sector de gestión y modalidad, que atienden sectores sociales bajos, medios y altos. El estudio identifica cinco grandes desafíos de gestión para quienes lideran estas escuelas, esto es, modelar la Educación Remota de Emergencia (ERE), gestionar los planteles docentes, los recursos disponibles, la incertidumbre y la relación con las familias. Dichos desafíos van reconfigurándose conforme va relajándose el aislamiento, identificándose dos momentos diferentes (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio —ASPO— y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio —DISPO). Para estos retos citados, quedó en evidencia que el ámbito de gestión de las escuelas constituyó un factor que posiciona de forma desigual a las instituciones estatales respecto de las privadas. También se observan discontinuidades entre escuelas que pertenecen al mismo ámbito

¹ FaHCE-UNLP; FLACSO / CONICET. CE: mnobile@flacso.org.ar

² IICSAL-FLACSO / CONICET. CE: vtobena@flacso.org.ar

de gestión, des-diferenciándose así el eje que organiza los procesos de configuración desigual del sistema.

Palabras claves: Escuela secundaria, pandemia, gestión directiva, fragmentación del sistema educativo, desigualdad, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

School Management Challenges in Pandemics as a Key to Thinking about the Unequal Configuration of the Secondary Education System in CABA

Abstract

The work of school management teams was undoubtedly one of the most challenged by the physical closure of schools brought about by the pandemic. Based on national research that explored the reconfiguration of school inequality at that juncture, this article focuses on the school management challenges in a heterogeneous sample of eight secondary schools in CABA, of different management sectors and modalities, serving low, middle and high social sectors. The study identifies five major management challenges, i.e. modelling ERE, managing the teaching staff, the resources available, uncertainty and the relationship with families. These challenges are reconfigured as isolation relaxes, with two distinct moments (ASPO and DISPO) identified. For these challenges, it was evident that the type of school management is a factor that positions state institutions unequally in relation to private ones. Discontinuities are also observed between schools belonging to the same management sphere, thus de-differentiating the axis that organizes the processes of unequal configuration of the system.

Keywords: Secondary school, pandemic, school management, educational system fragmentation, inequality, Autonomous City of Buenos Aires.

Introducción

En marzo 2020, la realidad educativa de todas las escuelas secundarias del país se vio profundamente alterada a partir de la decisión de suspender las clases presenciales a raíz de la pandemia provocada por el coronavirus. La educación remota de emergencia (ERE) que imponían estas circunstancias inéditas implicó un parteaguas en la experiencia educativa de todos los actores involucrados en la cotidianeidad escolar. “Ir a la escuela” implicaba ahora “quedarse en casa” y garantizar la “continuidad pedagógica” (CP). Esto se constituyó en un abrumador desafío para los equipos de conducción escolar, quienes contaban con recursos diferenciales para afrontar este nuevo escenario impuesto repentinamente.

Aquí nos proponemos hacer foco en la labor de la gestión directiva durante la ERE en una muestra heterogénea de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que incluye instituciones de gestión estatal y privada, laicas y confesionales, destinadas a sectores sociales bajos, medios y altos. Buscamos abordar los modos en que las/os directivas/os procesaron los desafíos acarreados por las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) primero, y el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) después, en el marco de las desigualdades y las condiciones diferenciales que configuran el nivel secundario de escolarización. La fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004) conduce a que las instituciones educativas brinden respuestas que no garantizan de modo equivalente el tránsito por la escuela secundaria y los aprendizajes de sus estudiantes, lo cual quedó claramente en evidencia durante la pandemia.

En esa coyuntura, la labor directiva implicó capear escenarios cambiantes en tanto las medidas de aislamiento se iban reconfigurando a la par de que se modificaba el panorama sanitario. De esta manera, uno de los grandes desafíos fue gestionar esta interrupción de un orden que implicó la crisis sanitaria global, que condensa la puesta en suspenso de un estado de cosas y la instalación de un escenario abierto a los condicionamientos de lo emergente. Los momentos de ASPO y de retorno gradual a la presencialidad asumen aristas particulares. Estos períodos conllevaron retos de diferente calibre para las escuelas, cuyas respuestas estuvieron en articulación con distintos factores, a saber: características y consolidación del equipo directivo (estabilidad, antigüedad, cualidades y perfil del directivo), ámbito de gestión de la escuela, tamaño de la escuela y de su plantel docente y el sector socioeconómico de las familias que atiende.

Una serie de interrogantes estructuran nuestro análisis: ¿qué desafíos se les presentaron a los equipos directivos de estas escuelas para garantizar la CP de sus estudiantes? ¿Qué recursos disponibles en las instituciones constituyen factores relevantes en las estrategias de gestión de la ERE? ¿Qué derroteros en materia de políticas de transformación, de educación digital y de formación docente, transitados previamente por estas escuelas, constituyen un aporte para afrontar los desafíos impuestos por la pandemia?

Este artículo se propone describir y analizar los desafíos de la gestión de las instituciones educativas secundarias en CABA en función de cómo lo emergente fue estructurando esos casi dos años de vida escolar y poniendo el foco en el proceso de fragmentación educativa que viene marcando al sistema que, sin duda, gravita en la capacidad diferencial de respuesta de las instituciones.

Comenzaremos con algunas precisiones metodológicas, para luego presentar 5 desafíos principales: modelar la ERE, gestionar los planteles docentes, los recursos disponibles, la incertidumbre y la relación con las familias. Si bien a los fines de la presentación estos desafíos se estructuran de modo independiente, se encuentran mutuamente imbricados; así, cada arista de la gestión presupuso la asunción de decisiones que se articulaban con las otras.

Precisiones metodológicas

Este artículo fue producido en el marco de la investigación PISAC-COVID 19³ cuyo objetivo principal fue dar cuenta del modo en que se reconfiguraron las desigualdades educativas en el nivel secundario argentino durante la pandemia, observando los modos en que se alteraron las formas de escolarización por el interjuego entre: políticas educativas, estrategias institucionales (materiales, político-organizacionales y pedagógicas), prácticas de los actores escolares y articulaciones intersectoriales locales. El análisis que aquí proponemos recupera el material empírico producido a través de 10 entrevistas a directivos de escuelas secundarias de CABA. La muestra es de carácter intencional y heterogénea. Se seleccionaron 2 comunas disímiles, una en el norte de la ciudad (comuna 13), y otra en el sur (comuna 8), las cuales fueron elegidas por poseer diferente valor en el Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)⁴. La comuna 13 posee un ICSE bajo y la 8 un ICSE alto. En el corpus están representadas escuelas de diferente ámbito de gestión (estatal-privada), laicas y confesionales, que atienden a sectores sociales bajos, medios y altos. Debido a las características de la jurisdicción, el sector privado tuvo una mayor representación, dado que este acapara la mitad de la matrícula del nivel. La comuna 13 tiene un número de escuelas privadas que sextuplica al de estatales, mientras en la comuna 8 la diferencia es mucho menor (aunque hay mayor cantidad de privadas). Por esta razón, se eligió un número levemente mayor de escuelas privadas en la comuna 13 (tres de cinco). Asimismo, producto de la relevancia numérica de la modalidad técnica en la ciudad, tres instituciones seleccionadas para la muestra son técnicas, una de las cuales es privada.

En base al trabajo de campo desarrollado en estas escuelas, exploraremos los principales rasgos de las configuraciones institucionales, de los cuadros docentes, así como los recursos materiales con los que cuentan dichas escuelas, su infraestructura y las habilidades tecnológicas disponibles, contemplando en el análisis los factores que contribuyen a la producción y reproducción de la desigualdad educativa (esto es: sector social de la población escolar, tipo de gestión escolar y comuna en la que se emplazan). Debido a la extensión

³ Se trata de la investigación de carácter federal en el marco de la convocatoria PISAC Covid-19 (Nro. 00023 - ANPCyT) “*La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia*”. En ella participaron la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Catamarca, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Investigadora responsable: Dra. Renata Giovine.

⁴ El ICSE, desarrollado en convenio por el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos, retoma la información del Censo Nacional de Personas, Hogares y Viviendas 2010 para mapear los distintos grados de desigualdad social en los contextos donde se ubican los establecimientos educativos. Este índice refiere al nivel social y educativo de los hogares localizados en el territorio, no a la población que efectivamente asiste al establecimiento. Un valor de ICSE es asignado a los hogares que oscila entre 0 (sin privación) y 1 (privación severa), estableciendo puntos de corte para una clasificación según estratos de vulnerabilidad: bajo y medio ($\leq 0,33$); alto ($> 0,33$ y $\leq 0,50$) y crítico ($> 0,50$).

limitada, se opta por un estilo de presentación basado en una sistematización de los datos brindados por las y los entrevistados, es decir, no serán repuestas las voces textuales de los entrevistados.

Desafíos para la gestión directiva

Desafío 1: Modelar la ERE

Ante la suspensión de la presencialidad, los equipos directivos tuvieron que *darle forma al mandato de la ERE*. Esto implicaba evaluar con qué recursos contaba su escuela y su comunidad educativa para definir cómo se gestionaría la CP. Cabe precisar que todas las escuelas de la muestra contaban con un plafón mínimo en materia de conectividad y de disponibilidad de dispositivos tecnológicos como para proyectar una propuesta de trabajo apoyada en las tecnologías digitales. Sin dudas, este piso abarca un amplio arco de situaciones y condiciones asimétricas, que van desde la mera disponibilidad de un celular por familia con conectividad deficiente a la posibilidad de disponer de una computadora por cada estudiante. A pesar de los extremos, en todos los casos las tecnologías se visualizaron como aliadas para la gestión de la CP. A partir de allí, la gestión del trabajo de los equipos docentes siguió a la luz de este nuevo entorno virtual de trabajo. Según los directivos, darle forma a esta nueva modalidad implicó tomar muchas decisiones, como establecer canales de comunicación, gestionar las plataformas o herramientas desde las cuales tramitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, capacitar en su uso, fijar pautas de convivencia en el nuevo entorno, estipular frecuencias en los intercambios y horarios para el trabajo, redefinir la naturaleza y el volumen de las tareas y/o trabajos exigidos a los estudiantes, promover el trabajo colaborativo entre docentes, definir las dinámicas de seguimiento de los estudiantes, establecer canales de comunicación con las familias, etc. Al contrastar las entrevistas, se evidencia un marcado clivaje en cuanto al margen para dar lineamiento a estos distintos procesos según el ámbito de gestión de las instituciones, sea estatal o privado, lo cual, como veremos, resulta decisivo en los distintos desafíos a afrontar.

Desafío 2: Gestionar los planteles docentes

En cuanto a la *gestión de los planteles docentes*, donde la estructuración del puesto de trabajo resulta fuertemente condicionante, el ámbito de gestión también se revela como un factor crucial (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020). En función de él, tanto las formas de designación como de selección discurren con lógicas y procedimientos diferentes.

En CABA, las escuelas estatales presentan lógicas burocráticas diferentes que resultan en la convivencia de tipos de designación docente disímiles (horas cátedra y la más reciente incorporación del profesor por cargo —con una presencia menor). Esta lógica bifronte produce situaciones paradójicas, como el crecimiento de las Planta Orgánica Funcional (POF) que dispara la jubilación de profesores con mucha antigüedad y con una alta concentración de horas, que terminan siendo distribuidas a un mayor número de colegas según el orden que prescriben los listados, generando una atomización en la distribución de horas. Cabe señalar que, si bien los equipos docentes de estas escuelas presentan un núcleo estable que acompaña y aporta una masa crítica para sus equipos directivos, se trata de instituciones con una alta rotación de personal y eso representa mayor incertidumbre para su conducción porque condensa compromisos dispares de su elenco de profesionales en el aula. Particularmente en el contexto de pandemia, los equipos directivos de estas escuelas señalan la limitación para exigir a sus planteles, propia de esta coyuntura que, ante la negativa de alguno de ellos por motivos de salud, de condiciones materiales (conectividad y dispositivos) o por cuestiones contractuales, los deja librados a su vocación y compromiso y entonces sus políticas institucionales no siempre encuentran respuesta en sus cuerpos docentes. Esta labilidad en el compromiso fue particularmente palpable en el contexto del DISPO cuando, según el testimonio de los equipos directivos, la gestión de la vuelta parcial a la presencialidad se vio socavada por la figura de “docentes dispensados” y la reticencia de muchos a retornar a las aulas con argumentos que referían al miedo y/o la aplicación de la vacuna como condición. De esta forma, las/os directivas/os señalan que pueden “sugerirles” a sus profesores orientar el trabajo en cierta dirección, pero no exigirles.

En las escuelas de gestión privada, en cambio, ostentan planteles “muy profesionales” (sic), que acompañan y responden a las pautas que van estableciendo las escuelas. Aquí cabe recordar que está vigente otro régimen laboral, donde la contratación de sus profesores deriva de un proceso de selección orientado a consolidar una línea de trabajo institucional y, por lo tanto, tiende a primar una mayor adhesión de ellos a la identidad y el espíritu programático de esas escuelas. Debido a ello, los directivos de escuelas privadas encontraron mayor margen para reasignar tareas y ajustar roles según los retos que fueron emergiendo.

Desafío 3: Gestionar los recursos disponibles

Ante la suspensión de la presencialidad, los equipos directivos se vieron ante la necesidad de realizar un relevamiento del capital escolar con el que contaban sus escuelas y de las situaciones particulares de sus estudiantes. Diferentes tipos de recursos se recortaron como significativos para modelar la ERE.

Uno de los principales refiere a la *infraestructura tecnológica de la comunidad educativa*, donde el peso del sector socioeconómico de los estudiantes gravita fuertemente. Vemos

respuestas diferentes según tipo de gestión entre las escuelas que tienen problemas para que sus estudiantes y docentes se conecten: en las escuelas estatales buscan equipos que ya tenían –por ejemplo, viejas computadoras del Programa Conectar Igualdad no entregadas, en las escuelas técnicas reciclan equipos combinando piezas; en las de gestión privada que atiende a sectores bajos vemos “la lógica del cazador” (Merklen, 2010), salir a “manguear”, apelar a la comunidad de la escuela para comprar datos, donaciones, etcétera. En cambio, aquellas instituciones de gestión privada cuyo público pertenece a sectores socioeconómicos medios y altos dan por supuesta la disponibilidad de estos recursos entre las familias de sus estudiantes e, incluso, entre sus docentes.

Un recurso clave remite a los *recursos humanos*, particularmente la diversidad de los integrantes de los equipos docentes. Entre las escuelas, resulta muy dispar la disponibilidad de perfiles (profesores, preceptores, tutores, equipos de orientación escolar –EOE) para acompañar la reestructuración de la enseñanza y la tarea escolar para reasignar tareas según las exigencias excepcionales de la situación. La conformación, antigüedad y estabilidad de los equipos directivos constituyen factores que implican un diferencial. En este sentido, se observa que la mayor parte de las escuelas analizadas tienen equipos directivos estables e integrados por distintas figuras docentes y no docentes (cuentan con director/a, vicedirector/a, secretarías/os) que no han sufrido rotaciones en los últimos 5 años. El resto de las escuelas sí vio renovado parcial o totalmente su equipo directivo, pero este fue reemplazado por docentes que cuentan con antigüedad en la escuela. Por otra parte, se observa que especialmente las instituciones del sur de la ciudad (con ICSE Alto, comuna 8) cuentan con asesores pedagógicos y EOE bastante completos, conformados por psicólogos y psicopedagogos. Están presentes también los preceptores y jefes de preceptores cuyo número varía entre las escuelas y sus cursos a cargo, y lo mismo ocurre con el perfil de tutores y/o orientadores de curso, que constituyen figuras que aparecen en toda la muestra con una presencia asimétrica. Según la institución, aparecen figuras como coordinadores de área, de curso, facilitadores digitales, en el caso de las técnicas jefes de taller, y en algunas instituciones se destacan perfiles que asumen un cariz extraordinario (como un bibliotecario, coordinador de área, etcétera). Por último, hay heterogeneidad en el tipo de profesoras/es (por ejemplo, en términos de tipo de formación, recursos pedagógicos y didácticos con los que cuentan, manejo de la tecnología, edad y antigüedad en la docencia), lo cual es característico del nivel secundario (Poliak, 2004) y que, en este contexto, incide fuertemente en las posibilidades de introducir prácticas que se salgan de la rutina y permitan hacer frente a la continuidad pedagógica.

Un tercer tipo de recursos que podríamos llamar “*flotantes*” circulan en las instituciones, particularmente las estatales, los cuales fluctúan a partir de la puesta en marcha de diferentes políticas y/o coyunturas. Podemos mencionar una serie de ejemplos: los dispositivos del Programa Conectar Igualdad; el financiamiento de tiempo de trabajo docente para diferentes tareas en forma de paquetes o módulos de horas atados al PMI o al programa de jornada

extendida; el profesor por cargo como recurso del que se beneficia la escuela por el tiempo que está el docente anclado en esa institución –algo que sucede en las escuelas de CABA con Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES); también, en el marco de las escuelas técnicas, ya que el espacio obligatorio de las prácticas profesionalizantes se concreta a partir de los convenios y articulaciones institucionales momentáneas que realiza cada institución y que, ante la coyuntura del ASPO por el tipo de actividad que demanda el espacio curricular, se vio discontinuada esta posibilidad.

Estos recursos de por sí volátiles vieron afectada su disponibilidad en 2020 y 2021 por cierto contexto de retaceo. Por ejemplo, muchos de ellos constituyen tiempo de trabajo docente remunerado que no está integrado a la POF. En las entrevistas, directivos/os señalaron que 2/3 meses después de la elección e inicio de la labor de los referentes de curso en el ciclo superior, que se venían designando anualmente, desde el ministerio informaron que no se financiarían (algunos docentes continuaron con su labor *ad honorem*, mientras que otros desistieron de asumir esa responsabilidad sin una remuneración acorde). Otro ejemplo refiere al personal administrativo; es el caso de una escuela técnica muy grande de la comuna 13, que contaba con personal histórico de carácter municipal para tareas de este tipo el cual dejó de reemplazarse a medida que se jubilaba; por ende, sus labores fueron asumidas por otras figuras, como preceptores, lo cual va en detrimento de otras acciones de carácter pedagógico.

Un aspecto clave que brinda recursos diferenciales a las escuelas, particularmente a las estatales, es la de ser parte de *políticas y experiencias educativas previas*, que son capitalizadas en la suspensión de la presencialidad. CABA es una de las jurisdicciones que vienen implementando políticas de cambio de la escuela secundaria (Steinberg et al., 2019), las cuales se suman a toda una serie de programas que brindan los recursos “flotantes” a los que se aludió previamente. Además, esta jurisdicción cuenta con una relevante “trayectoria en políticas digitales” (Di Piero y Miño Chiappino, 2020) dado que su plataforma digital *Mi escuela BA* data de 2018 y es compatible con un modelo *e-learning* (UNICEF, 2022).

En las entrevistas, se observa el uso y la apelación estratégica a ciertos aspectos de estos programas y políticas educativos, que dialogaron con las necesidades impuestas por el ASPO y el DISPO. Por ejemplo, algunas de las instituciones de la muestra están implementando la “Profundización de la NES” (conocida también como “Secundaria del Futuro”). Estas escuelas cuentan con equipamiento tecnológico específico acompañado de un facilitador digital que asesora a profesores en su uso pedagógico, también introducen el trabajo areal en el ciclo básico, permitiendo el desarrollo de saberes y habilidades relativas al trabajo colaborativo y la planificación conjunta con docentes de diferentes disciplinas, lo cual resultó de ayuda para proponer a los estudiantes durante el ASPO actividades que contemplaran los contenidos de diferentes materias (reduciendo así el número de trabajos prácticos que debían realizar). Otra institución, una secundaria técnica privada que funciona en los 3 turnos, ya hacía 4 años que,

para cumplir con la carga horaria del plan de estudios, venía dando el 25% de sus horas en la virtualidad y contaba con una plataforma ya implementada. En el caso de escuelas estatales que cuentan con el programa de jornada extendida, durante el ASPO ese personal docente fue reasignado para la realización de tareas de seguimiento de los estudiantes. Es decir que el mandato de la ERE llega a estas escuelas habiendo incorporado ciertos perfiles profesionales y recursos específicos, así como desarrollado cierta masa crítica, producto de un proceso de maduración que es posible de capitalizarse en el contexto que instala la pandemia.

Por otra parte, durante el regreso a la presencialidad, un recurso clave fue el *edilicio*, ya que condicionaba fuertemente el tiempo y la frecuencia con la que las/os estudiantes podían asistir a la escuela. Esto se combinó con el hecho de que la unidad pedagógica 2020-2021 provocó que las matrículas en las escuelas se incrementaran, ya que evitó el desgranamiento propio de la matriz de incorporación y expulsión simultánea de la secundaria (Acosta, 2012), especialmente en los primeros años. Así, muchas escuelas se encontraron sin el espacio físico adecuado para albergar cursos que superaban los 35 estudiantes, obligando a la implementación de tres burbujas que debían alternar el tiempo de asistencia a la escuela. Esto llevó a que la gestión del tiempo y el espacio escolar fuera una tarea ardua, agravada en muchas ocasiones por los aislamientos que generaban los contagios.

Desafío 4: Gestionar la incertidumbre

Como señalamos anteriormente, *gestionar la incertidumbre* se recorta como un desafío medular para la gestión directiva de las instituciones escolares en pandemia. En este sentido, cabe recordar que la suspensión de la presencialidad condensó a su vez distintos momentos que tienen que ver con la renovación de la suspensión y con la reevaluación de las estrategias en función de la postergación de la vuelta a las aulas físicas. De modo que son varias las aristas que esta falta de certezas tuvo para el día a día de los equipos directivos. De los testimonios surgen una serie de nudos críticos.

Por un lado, la incertidumbre que generaba el cambio continuo de las condiciones. Es recurrente la alusión a que se creía que la suspensión inicial sería de sólo 15 días, desplegando estrategias iniciales para un período breve, las cuales posteriormente tuvieron que reevaluarse con asiduidad. Un ejemplo claro se plasma en la bisagra generada por las vacaciones de invierno, ya que luego de ellas las escuelas tuvieron que tomar decisiones en torno a la definición de a quiénes revincular, es decir, quiénes eran los que debían asistir a la escuela en ese contexto de DISPO.

Otro clivaje relevante de la gestión constante de la incertidumbre por parte de las/os directivos es la relación con el ministerio de educación de CABA. “Te daban el paraguas cuando había pasado la tormenta y ya estabas empapado”: esta frase enunciada por un directivo de una escuela privada del sur de la ciudad condensa la relación que el conjunto

de las instituciones de la muestra tuvo con el ministerio. Generalmente, para las escuelas de gestión privada esta relación no resulta un factor estabilizador o desestabilizador de sus estrategias, pero en el contexto de pandemia tuvo mayor peso que en otros momentos. El anuncio de las medidas realizadas por los medios de comunicación generalmente los viernes a la noche, obligaba a los equipos directivos a trabajar durante el fin de semana y a hacer frente a las demandas de las familias sin información oficial ni normativa promulgada. Esto fue una crítica unánime a la gestión ministerial ya que desestabilizaba el esquema momentáneo alcanzado para garantizar la continuidad pedagógica, tanto en ASPO como en DISPO. En el caso de las escuelas estatales, se le sumó a ese vínculo con el ministerio el peso de las exigencias burocráticas, con normativa cambiante, a destiempo y poco clara que no se llegaba a leer y procesar.

Con relación a las/os supervisores y otros equipos técnicos ministeriales, en algunos casos se rescata su rol como aliado y sostén para la gestión pedagógica. Por ejemplo, tanto directivas/os de las escuelas privadas como estatales mencionaron reuniones de asesoramiento y trabajo conjunto con directivos de otras instituciones que fueron motorizadas por esas figuras ministeriales. Pero es preciso señalar que, en algunos casos, las/os supervisores estuvieron al servicio de las demandas burocráticas del ministerio, más que para dar respuestas a ciertos emergentes propios del contexto de crisis. Para las escuelas privadas de la comuna 13 de ICSE bajo, la relación con el ministerio y los supervisores fue más una formalidad sin consecuencias trascendentales para la gestión de la escuela.

El escenario que se configura en 2021 se advierte en los testimonios de los entrevistados como un mojón significativo en lo que hace a los desafíos de la gestión. Paradójicamente, aunque inicia con un panorama sanitario menos crítico que permite la vuelta progresiva a las aulas, para los equipos directivos la gestión de este retorno resultó mucho más conflictiva y problemática que la etapa anterior. En parte esto se debió a “lo difícil de articular con los adultos”, como dijo una vicedirectora de una escuela del sur de la ciudad. Lo que encierra esa “dificultad” son las tensiones que despertó la exigencia del trabajo presencial para ciertos integrantes de los cuerpos docentes, pero también la negociación con la comunidad educativa por las prioridades del uso de los espacios escolares como criterio para organizar dicho retorno y los resquemores que esto despertaba. En suma, la reconfiguración del escenario sanitario impacta en una redefinición de los desafíos de la gestión directiva que sus protagonistas juzgan muy conflictiva.

Desafío 5: Gestionar la relación con las familias

Podríamos decir que la interlocución escuela-familia cobra un protagonismo que había perdido en el pasado o que incluso, para el nivel secundario, nunca había asumido la relevancia que tuvo durante la pandemia. Esta relación funcionaba por *default*, pero vemos

que en este contexto toma vigor y está obligada a redefinirse/replantearse. Puede ser tomada como la punta del iceberg de otro fenómeno que refiere al lugar que ocupa la escuela para la familia y el papel que juega esta en el respaldo de la labor de la escuela y en sus posibilidades para cumplir con su función pedagógica (Giovine y Martignoni, 2008).

Según nuestro estudio, ese vínculo se refunda asumiendo diferentes expresiones, algunas de ellas con mayor preponderancia en cierto tipo de escuelas. Por un lado, encontramos familias que denominamos “demandantes” son aquellas que interpelan y le exigen constantemente a la escuela, le demandan que cambien el tiempo de encuentros sincrónicos, cuestionan las formas y frecuencia de la comunicación, etc. Son familias de la comuna 13, de clase media-alta, de escuelas públicas, pero con experiencia previa en lo privado o de escuelas privadas. Por otro lado, encontramos familias “agradecidas”, las cuales ven el trabajo hecho desde la escuela para acompañar a sus estudiantes y a las familias, porque tuvieron en consideración situaciones complicadas (en lo alimenticio, económico, en lo que hace a la salud y pérdidas familiares) y es por ello que emerge un sentimiento de agradecimiento y una revalorización de la institución escolar, especialmente, de quienes trabajan allí. Por último, encontramos *familias para las que la escuela funciona como variable de ajuste*, es decir, se trata de las de aquellos estudiantes generalmente desconectados, que por diferentes razones no acompañaron o no suelen acompañar la labor institucional.

Un aspecto aparte para mencionar es la situación emocional de los y las estudiantes. Es en 2021 cuando la crudeza de las secuelas que fue dejando el tiempo de aislamiento se hace palpable en la cotidianeidad escolar. Así, jóvenes con depresión, cuadros de angustia, ataques de pánico y miedo que tuvieron lugar en la vuelta a la presencialidad, fueron una preocupación constante de quienes estaban a cargo de las escuelas, y donde la demanda por formas de enfrentar estas situaciones resultó constante.

Palabras de cierre

El recorrido realizado hasta aquí muestra un paneo de los variados desafíos que implicó a los equipos directivos la gestión de la escolaridad en pandemia, permitiendo ponderar sus clivajes en función de las condiciones desiguales con las que contaban sus instituciones para hacer frente al escenario de emergencia. La investigación permitió identificar cinco desafíos de la gestión (ERE en sí, los planteles docentes, los recursos, la incertidumbre y la relación con las familias) y en todos ellos se evidenció que el ámbito de gestión de las escuelas constituyó un factor que posiciona de forma desigual a las instituciones para enfrentar esos retos. La evidencia empírica muestra un menor margen de maniobra de las escuelas estatales, manteniéndolas en posición de desventaja con respecto a las de gestión privada asociada a: la lógica bifronte que convive en las primeras para la designación docente; el carácter flotante

de los recursos con los que pueden contar; la presión burocrática que ejerce el ministerio sobre ellas y su acompañamiento errático; el bajo nivel socioeconómico que suele caracterizar a su comunidad educativa, con las limitaciones que esto conlleva tanto para la gestión de la escolaridad remota —que requería de alta disposición tecnológica— como para generar una alianza virtuosa con las familias —en general muy tomadas por urgencias económicas. Para las instituciones de gestión pública todo esto redundaba en escuelas más socavadas en su capacidad instituyente de normas, valores, conductas, que sin dudas tiene su correlato en la dimensión pedagógica. Es palpable el proceso de desinstitucionalización (Dubet, 2006) que afecta a las escuelas estatales al ver la brecha que existe en cuanto a la posibilidad de incidir y direccionar la labor de sus cuerpos docentes, prácticamente por fuera del control de quienes dirigen las instituciones, en contraposición a la adhesión e identificación de las escuelas privadas producto de los procesos de selección de personal que pueden implementar. Otros estudios que observan cómo procesó la escuela la gestión institucional en pandemia son convergentes con nuestros hallazgos y también encuadran el fenómeno en el proceso de desinstitucionalización que afecta al sistema educativo desde hace varias décadas, llegando a hablar incluso en términos de “relajo” (Reimers, 2023) para connotar la cuota de desidia que interviene en el proceso.

Asimismo, aunque exista este claro clivaje entre escuelas estatales y privadas, al interior de cada subsector se observan divergencias. Entre las primeras, por estar implicadas o no en iniciativas y/o políticas de transformación, y en el universo de las privadas por el perfil socioeconómico de su comunidad educativa. En este sentido, lo que nuestro material empírico nos sugiere es la dificultad de pensar al sistema educativo como un campo integrado, pues lo que se observa es que no es una jurisdicción, ni una comuna, ni un tipo de gestión, etcétera, lo que se constituye en organizador de la desigualdad educativa, más bien cada escuela se revela como una isla que depende de condiciones propias para dar forma a la experiencia educativa que brinda en el contexto de pandemia —también señalado por otros estudios (Reimers, 2021). El concepto de fragmentación educativa cobra entonces un valor explicativo inédito (Tiramonti, 2004) que es necesario reconsiderar a la luz del proceso de profundización de las desigualdades sin un eje organizador de su dinámica como el que este estudio revela.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História de la Educação* 11(1), pp. 131-144.
- Arroyo, M. y Pérez Zorrilla, J. (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de

- trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas. En Pinkasz, D. y Montes, N. (Comps.). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones UNGS.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa* 54(2), pp. 42-58. Recuperado de: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-54-dossier-Piero.pdf>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2008). Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. *Propuesta Educativa* 30(2), pp. 79-88.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Gorla.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuela y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Reimers, F. (2023). *La educación después de la pandemia. Oportunidades y desafíos*. Fundación Navarro Viola. [Youtube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8dQj8rK2szM>
- Reimers, F. (Dir.) (2021). *COVID-19 y educación: las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia*. Universidad Camilo José Cela.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO Argentina.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- UNICEF (2022). *Las plataformas digitales educativas antes y después del contexto de pandemia por COVID-19. Logros, aprendizajes y desafíos*. Serie: Generación Única.



La relación vínculo y continuidad pedagógica durante la pandemia. Particularidades desde la educación secundaria en el territorio bonaerense¹

María Laura Bianchini²
Natalia Cuchán³
Jorgelina Mendez⁴

Resumen

La pandemia del COVID 19 (2020 y 2021) en Argentina supuso, como en otras partes del mundo, la suspensión de la presencialidad escolar, implicando la alteración de los supuestos de escolarización (Terigi, 2010; 2020) transformando tiempos y espacios de la enseñanza escolar o lo que se ha denominado la *ampliación del contexto de transmisión* (Graizer y Acosta, 2022). Esto se tradujo en dos grandes grupos de acciones: por un lado, las orientadas al sostenimiento del vínculo con los estudiantes y por otro, las orientadas a crear las condiciones para la continuidad pedagógica.

El artículo aborda los siguientes interrogantes ¿cómo se reorganizaron las escuelas secundarias para sostener el vínculo con los estudiantes? ¿Qué desafíos implicó garantizar la continuidad pedagógica para los diferentes actores institucionales? Desde un análisis de documentos oficiales, institucionales

¹ Usaremos el genérico masculino en este artículo, reconociendo el sesgo sexista del idioma español con la intención de lograr claridad en la lectura frente a otras opciones; ello no implica, no obstante, invisibilizar otras categorías de géneros.

² Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. CE: mlbianchini@fch.unicen.edu.ar

³ CE: nataliacuchan@gmail.com

⁴ Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. CE: jmendez@fch.unicen.edu.ar

y entrevistas a inspectores, directivos, docentes y estudiantes de cinco escuelas de un distrito del interior de la provincia de Buenos Aires, se describen diferentes momentos de las características del vínculo, y avanza sobre un ejercicio reflexivo comprendiendo algunas interpretaciones y traducciones (Ball en Avelar, 2016) que asumieron las políticas sancionadas bajo el imperativo de la continuidad pedagógica, planteando sentidos y desafíos diversos al sostenimiento de los vínculos escolares.

Palabras claves: Pandemia, educación secundaria, vínculos, continuidad pedagógica, política educativa.

The bond relationship and pedagogical continuity during the pandemic. Particularities from secondary education in the Buenos Aires territory

Abstract

The COVID 19 pandemic (2020 and 2021) in Argentina meant, as in other parts of the world, the suspension of school attendance, implying the alteration of schooling assumptions (Terigi, 2010) transforming times and spaces of school education or what it has been called the expansion of the transmission context (Graizer and Acosta, 2022). This resulted in two large groups of actions: on the one hand, those aimed at maintaining the bond with students and on the other, those aimed at creating the conditions for pedagogical continuity.

The article addresses the following questions: how were secondary schools reorganized to sustain the link with students? What challenges did it imply to guarantee pedagogical continuity for the different institutional actors? From an analysis of regulations, official and institutional documents, and interviews with inspectors, directors, teachers, and students of five schools in a district in the interior of the province of Buenos Aires, different moments of the characteristics of the link are described, and advances on an exercise reflective understanding some interpretations and translations (Ball in Avelar, 2016) that assumed the sanctioned policies under the imperative of pedagogical continuity, posing different meanings and challenges to the maintenance of school ties.

Keywords: Pandemic, secondary education, links, pedagogical continuity, educational policy.

Introducción

La suspensión de la presencialidad por la Pandemia del Covid 19 entre 2020 y 2021 en Argentina implicó la alteración de los “supuestos de escolarización” (Terigi, 2010; 2020)⁵

⁵ Se remite aquí a los supuestos pedagógicos y didácticos sobre los que se apoya el sistema escolar: presencialidad, simultaneidad, gradualidad, organización del cronosistema y descontextualización de los saberes (Terigi, 2010).

fundamentalmente por la transformación de los tiempos y espacios de la enseñanza escolar o lo que se ha denominado la “ampliación del contexto de transmisión” (Graizer y Acosta, 2022). Dicha ampliación se dio en el marco del imperativo de continuidad pedagógica que orientó la definición de políticas federales, nacionales y jurisdiccionales (Giovine, Garino y Correa, 2022), así como también un corpus normativo sancionado a tales fines (Arroyo y Castro, 2022).

El gobierno de la pandemia, en términos escolares, giró en torno a dos grandes grupos de acciones. Aquellas orientadas a mantener el vínculo con los estudiantes ante la suspensión de la presencialidad y aquellas orientadas a crear las condiciones para la continuidad pedagógica que, en el caso de la educación secundaria, dialogaron con un repertorio previo de políticas para el nivel que incluía, entre otros, la alteración de los regímenes académicos, iniciativas de integración curricular a nivel institucional y acciones para revincular estudiantes (Pinkasz et al, 2022; Arroyo y Castro, 2022).

Sostenimiento del vínculo y continuidad pedagógica podrían considerarse dos caras de una misma moneda, desde el punto de vista del trabajo escolar. La reestructuración del espacio de escolarización —y su reemplazo por formas de transmisión trasladadas a otros espacios (fundamentalmente el hogar)— implicó el desarrollo de acciones que desafiaron la organización de dicho trabajo bajo el supuesto de la presencialidad. En tal sentido, es posible preguntarse ¿cómo se reorganizaron las escuelas secundarias para sostener el vínculo con los estudiantes? ¿Qué desafíos implicó garantizar la continuidad pedagógica para los diferentes actores institucionales? Para abordar estas preguntas, se trabajó con entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de cinco escuelas de un distrito del interior de la provincia de Buenos Aires. La muestra estuvo integrada por instituciones de gestión estatal y privada, urbanas y rurales, de modalidad común y técnica. Las entrevistas a estudiantes se realizaron en forma grupal, considerando la paridad de género y representatividad de años en ambos ciclos. Se complementa el análisis con entrevistas a inspectores distritales de educación secundaria (2) y técnica (1), así como también relevamientos de normativas realizados en el marco de la misma investigación.

Recuperando los interrogantes planteados, este artículo se organiza en dos apartados. El primero, recorre algunas características asumidas por el imperativo de continuidad pedagógica desde las normativas que regularon al sistema y, específicamente, el nivel de educación secundario a partir de la pregunta por el sostenimiento del vínculo. El segundo, analiza algunas preocupaciones que transitaban adultos y jóvenes durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), considerando diferentes momentos del período.

Ambos apartados intentan realizar un ejercicio reflexivo comprendiendo algunas interpretaciones y traducciones⁶ (Ball en Avelar, 2016) que asumieron institucionalmente las políticas sancionadas bajo la necesidad de la continuidad pedagógica, planteando sentidos y desafíos diversos al sostenimiento de los vínculos con la escuela.

El sostenimiento de los vínculos en la continuidad pedagógica: alcances y límites normativos

La inquietud por los vínculos en la educación secundaria forma parte de los desafíos que la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar suscita en términos de la democratización. Las modificaciones en su regulación, explicitadas en normativas que dieron paso a la creación de los Sistemas de Convivencia (Litichever, 2014; 2019), han expresado, en las últimas décadas, la asociación de los vínculos a problemáticas tales como conflictividades, violencias y situaciones complejas en la escuela. Asimismo, desde el campo de la Pedagogía Social, la preocupación por el vínculo educativo ha centrado su abordaje en la construcción del lazo social y la subjetividad al redefinirse la relación escuela-comunidad (Nuñez, 2007). No obstante, la inquietud por el sostenimiento de los vínculos durante el tiempo inédito de la pandemia otorgó centralidad a las denominadas políticas de cuidado. Si en los inicios del ASPO la suspensión de la presencialidad implicó una fuerte preocupación por el sostenimiento de los vínculos, el transcurrir de la situación epidemiológica imprimió características particulares a la vinculación, convergiendo dimensiones sociales, políticas y pedagógicas. Cabe destacar que las políticas de cuidado en educación preceden a la pandemia⁷, a la vez que trascienden la resolución de situaciones emergentes o de vulneración de derechos buscando garantizar la distribución y el acceso a saberes necesarios (MEN, 2022). En este sentido, durante la pandemia, ¿qué particularidades convergieron en la organización institucional para abordar la relación entre vínculo y continuidad?

Para responder este interrogante, se recuperan aportes de la perspectiva micropolítica de Ball (2002), quien comprende que el estudio de las políticas educativas forma parte de un proceso sujeto a mediaciones e interpretaciones en el contexto de influencia y producción del texto político, así como también durante su puesta “en acto” en la escuela⁸. En este artículo,

⁶ Ball (2016) expresa dos aspectos de la “puesta en acto” de las políticas: interpretación y traducción. Con interpretación se refiere al proceso por el cual los actores otorgan sentido a las políticas más allá de la letra escrita, tamizando y otorgando significados a esas políticas; por otro lado, la traducción supone involucrar múltiples procesos donde se vinculan expectativas o imperativos de las políticas con un conjunto de prácticas (Ball en Avelar, 2016).

⁷ Sus referencias se enmarcan en el paradigma de derechos, siendo Ley de Promoción y Protección Integral de Derechos N° 26.061/05 a nivel nacional un punto de partida en la concepción de sujetos de derecho.

⁸ Desde la perspectiva del Ciclo de las Políticas el autor propone analizar la trayectoria de las políticas, reconociendo los contextos mencionados.

se recupera específicamente lo que el autor denomina “contexto de la práctica” en tanto permite un acercamiento a las interpretaciones y traducciones, que las instituciones y los diferentes actores construyeron en este tiempo inédito en la relación vínculo y continuidad, donde pusieron en juego márgenes de autonomía, recursos, experiencias previas, etcétera, en relación a la organización institucional.

Asimismo, el sostenimiento de vínculo dentro de las políticas de cuidado puede entenderse a partir de la categoría “soporte” de Martuccelli (2002), en tanto conjunto de elementos “tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismos, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas” (p. 56). La diversidad de formas de interpretación y traducción en un contexto excepcional que profundizó las múltiples desigualdades que atraviesan a la escuela secundaria (Dubet, 2020), implicó una heterogeneidad de respuestas desde las instituciones en pos de ese soporte y, así como las políticas fueron dinámicas, el repertorio de acciones desplegadas también lo fue.

La relación vínculo/continuidad estuvo atravesada por diferentes temporalidades que fueron resignificando el propio sentido de continuidad pedagógica a medida que se extendió el período de suspensión. Estas temporalidades pueden pensarse según el objeto de indagación⁹, en este análisis se definen tres momentos a partir de las características que ordenan el discurso de supervisores, directivos, docentes y estudiantes al referirse a aspectos que implicaron una reorganización institucional.

El término continuidad pedagógica emerge en el inicio del ASPO para encuadrar la continuidad de las tareas de enseñanza ante la suspensión de la presencialidad pero, conforme se extiende dicha suspensión, toma nuevos matices. Así se convierte en un término dinámico presente en las políticas y programas educativos surgidos en la pandemia, y también otorgará sentido a las acciones desplegadas por los actores escolares en los diferentes momentos.

El primero está definido por la necesidad de entablar contacto con la comunidad educativa y establecer vías de comunicación, con el desafío de cuidar y preservar lazos afectivos y vinculares entre estudiantes, familias y docentes (DGCYE, 2020). Son los equipos directivos quienes llevaron adelante esta tarea con apoyo de inspectores, secretarios, preceptores y otros actores institucionales. En este momento, fue muy sensible el vínculo con los estudiantes ingresantes, que en ocasiones tenían sus fichas de datos o planillas incompletas. Localizarlos y establecer un vínculo con canales de comunicación fluidos implicó gran parte de las acciones de este momento. Conjuntamente, requirió organizar y resolver con los docentes las tareas de enseñanza y aprendizaje, generar e institucionalizar

⁹ En relación al gobierno del sistema, Pinkasz et al. (2022) identifican cuatro etapas donde se encuadra la normativa nacional en diálogo con las jurisdicciones y a partir de las cuáles se identifican líneas de política. Al mirar la normativa específica de la provincia de Buenos Aires y Córdoba, Arroyo y Castro (2022) señalan tres etapas desde instancias previas a la declaración del ASPO hasta el regreso a la presencialidad. Estas normas cuestionan tres grandes temas administrativo-institucionales; organizativo-pedagógicos y para el cuidado de la salud

mecanismos, brindar criterios, orientar el trabajo a medida que se prorrogaba el ASPO, entre otros.

Desde lo pedagógico, el imperativo de continuidad se instrumentaliza en una serie de orientaciones de la Dirección de Educación Secundaria en pos de concebir a la evaluación en proceso, la valoración y registro de lo realizado con la nominalización de estudiantes en riesgo de abandono, la suspensión de la calificación trimestral y la reorganización del calendario escolar, que rige los tiempos y momentos de las instituciones educativas (Circular Técnica Conjunta 1, mayo 2022).

El segundo momento se visibiliza hacia fines del 2020 y coincide con el despliegue, a nivel institucional, de una serie de dispositivos a partir de la prescripción de contenidos prioritarios (Res. CFT 367/2020) y la definición del bienio 2020-2021 como Unidad Pedagógica (Res. CFT 368/2020). Estas normativas acordadas en el Consejo Federal de Educación (CFE) tienen su correlato a nivel jurisdiccional (Res. Conjunta 1872/2020) con la “Unidad temporal” y la priorización de contenidos en torno a áreas de conocimiento. Allí se instrumentaron orientaciones y criterios para evaluar a los estudiantes en función de dichas áreas, cuestión que trajo dificultades pero que, para algunas instituciones, permitió un trabajo colegiado.

También la provincia incorporó el Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) como informe valorativo de aprendizajes alcanzados y pendientes por cada estudiante e instrumento para facilitar la comunicación entre docentes, ante la necesidad de evaluar arealmente. La normativa previó instancias de devolución a los estudiantes brindando información sobre el proceso, lo evaluado, lo logrado, lo que requiere profundizar, etcétera (Circular Técnica Conjunta 1 noviembre 2020). En el RITE, los estudiantes se agrupaban a partir de sus trayectorias (en las diferentes áreas) en tres categorías: avanzadas (promovidas), en proceso (que requieren acompañamiento) y discontinuas (desvinculadas). Para las dos últimas, se definió la instancia de intensificación de aprendizajes en los meses de diciembre y febrero y, de ser necesaria, la figura de la promoción acompañada, es decir, la promoción del estudiante al año inmediato superior –en función de la unidad temporal, pero con instancias de intensificación, a fin de lograr la acreditación de los saberes pendientes. Este dispositivo, asimismo, permitió la nominalización de estudiantes desvinculados o en riesgo de abandono y se enlazó con las acciones desplegadas en el marco de la primera etapa del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación de estudiantes (ATR), enmarcado en el Programa Acompañar: Puentes de Igualdad del CFE (Giovine, Garino y Correa, 2023). A partir de actores extra-escolares –en este caso estudiantes de carreras de profesorado– se desplegaron estrategias territoriales para la localización y revinculación de estudiantes y el despliegue de acciones pedagógicas diseñadas por los docentes en función de los contenidos prioritarios.

A nivel del trabajo escolar, este momento puso énfasis en la evaluación, la instrumentación de instancias de devolución y de retroalimentación con estudiantes y sus

familias, comunicarles y clarificarles las pautas de evaluación y las condiciones de aprobación, promoción y acreditación. Al ser definidas en función de áreas, también implicó el dialogar y alcanzar consensos entre docentes acerca de los contenidos priorizados y la valoración de los aprendizajes alcanzados.

El tercer momento se distingue a partir del regreso a la presencialidad en el marco del DISPO. Ello implicó la definición del *Plan jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases* (Res. conjunta 10/2021), que incluyó medidas sanitarias y pautas para la organización institucional a fin de cumplir con el distanciamiento. Las escuelas fueron facultadas a armar su propio plan (en dicho marco) a partir de su infraestructura, matrícula, localización, etcétera. Estos protocolos establecieron la posibilidad de armar nuevos agrupamientos (burbujas) y la reorganización del horario escolar, a partir del aforo de los espacios para garantizar el distanciamiento. Se pusieron de manifiesto las carencias en términos edilicios de las instituciones educativas, para dar cumplimiento a dicho Plan, requiriendo la intervención del Consejo Escolar, quien puso en condiciones las escuelas, en forma conjunta con otras organizaciones y se evaluó el regreso seguro a las aulas.

Recorrer estos momentos focalizando en la preocupación por lo vincular, permite un acercamiento a las traducciones de la política que fueron realizando los actores escolares en el “contexto de la práctica” en tanto lugar donde se expresan múltiples políticas (Miranda, 2011). Para ello, el siguiente apartado retoma registros de las entrevistas con la intención de situar algunas experiencias en el distrito abordado.

La continuidad pedagógica y los vínculos desde la voz de inspectores, directivos, docentes y estudiantes

La periodización observada en el apartado anterior fue registrada en las entrevistas a partir de los cuales es posible analizar algunas preocupaciones que transitaron adultos y jóvenes durante la pandemia. En las escuelas estudiadas, se visibilizan particularidades en la organización institucional en función de la interpretación y traducción (Ball, 2016) del imperativo de continuidad.

Los inicios del ASPO son recordados por inspectores, directivos, docentes y estudiantes como momentos de incertidumbre, siendo una preocupación institucional lograr vincular a los estudiantes a la escuela

El inicio es muy significativo (...) cada escuela armó como creyó mejor, conveniente, su continuidad pedagógica por vía remota, hubo... resistencias y tensiones con algunos docentes, otros se adaptaron más rápidamente, ese principio, si bien se fue organizando se sostuvo hasta aproximadamente el receso de invierno. Recién a mediados de mayo llega el Documento Base, si bien

nosotros desde la supervisión elaboramos documentos y tratamos de organizar el trabajo para que el posicionamiento de las escuelas sea el mismo, más allá de lo situado de cada una de las realidades. Digamos que prevaleció todo lo anterior y el sentido común (Inspector de Educación Secundaria A, 2021).

Como se mencionó, el imperativo de continuidad pedagógica se caracterizó en este momento por construir canales de comunicación con familias y estudiantes que permitieran relevar las situaciones pedagógicas y sociales en las que se encontraban. Aquí fue clave el uso de WhatsApp, primero con las familias, y luego los preceptores armaron grupos con estudiantes. Al inicio, primó la dimensión del cuidado y con el transcurrir de las primeras semanas se organizó el trabajo pedagógico:

Cerramos la escuela, migramos todos a nuestras casas, sostuvimos de la mejor manera posible el vínculo, con el alumno y con la familia... Y después empezamos a ver, si en ese vínculo, que teníamos que reforzar y sostener casi de forma diaria, podíamos empezar a desarrollar de forma diaria alguna actividad, de tipo, digamos... empezar a formar, transferir contenidos y saberes (Director de la escuela A, rural, 2021).

Los estudiantes recuerdan los primeros días de la suspensión como momentos de descanso, inactivos, donde parecía que continuaban de vacaciones, pero con el correr de las semanas comenzaron a trabajar mediante Classroom y Zoom, con diferentes regularidades.

Con los profes que no tenían problema, descargábamos esos canales de comunicación, y ya con el preceptor el problema siguiente era qué alumnos tenían conectividad. Se hace un rastreo (...) a ver qué alumno tiene conectividad, con el que tiene conectividad, grupos de alumnos, y con el que no tiene conectividad ver cómo podemos llegar, a través de la escuela, en material impreso (Docente A de la escuela B, 2021).

Directivos y docentes resaltan como actor estratégico a los preceptores, quienes se encargaron de ayudar a estudiantes en el conocimiento y uso de las plataformas a través de las cuales se contactarían con sus profesores. Por su parte, los inspectores rescatan el trabajo realizado en este momento por los directivos, que fueron los que orientaron el trabajo de cada actor y reconocen que en cada escuela tomaron los elementos y herramientas propios de su institución y regularon el ritmo y la intensidad de las actividades, los encuentros sincrónicos que proponían los docentes, buscando un equilibrio:

Rotábamos entre el acoso y el abandono. Era acoso cuando ´hay que dar la actividad´. Entonces el chico recibía una cosa impresionante de actividad. Y después decíamos, no, está muy comprimida la familia, tanteas y ahí los

abandonamos. Bueno que hagan cuando puedan. Como puedan. Y en eso fuimos rotando, en las reuniones también con los profes, les íbamos hablando, íbamos socializando, hasta que encontramos cierta regularidad (Directora de la escuela B, urbana, 2021).

Si en el primer momento la vinculación centró sus esfuerzos en construir canales de comunicación, a medida que la suspensión de la presencialidad se extendía, comenzaron a surgir otras preocupaciones institucionales respecto de la organización pedagógica de la continuidad. Docentes y directivos entrevistados coinciden en que la preocupación por la enseñanza y la evaluación implicó tomar decisiones institucionales que luego dialogaron con las normativas dispuestas a nivel federal y jurisdiccional. Entre las modalidades de trabajo, los docentes señalan una organización inicial por tramos con trabajos prácticos por disciplinas y luego por áreas, el armado de documentos colaborativos por áreas y años que eran visados por los jefes de área y transmitidos por los preceptores a los estudiantes. Asimismo, identifican resistencias en esta reorganización:

A muchos docentes les costó entender. Otros no, otros están siempre abiertos y predispuestos a escuchar. Pero otros muy estructurados y era la misma planificación del 2019 que se replicaba en el 2020, y la realidad es que nadie es igual y menos en una pandemia que nos sorprende (Directora de la Escuela C, urbana, 2021).

Reconocen el carácter flexible y la necesidad de personalizar la enseñanza, estableciendo diálogos mediante videollamadas o mensajes de WhatsApp con grupos reducidos de estudiantes, en pos de resolver dudas:

Todo lo que nos diera la inventiva, porque para nosotros fue todo nuevo también. Así que lo que es videos tutoriales, varios, bueno las videollamadas o Zoom ya en un momento, con las que podían conectarse, (...) en mi caso por ahí mucho apoyo telefónico o de videollamadas de a dos o tres, tutoriales, audios, correcciones a través de esas formas (Docente A de la Escuela D, rural, 2021).

Particularmente los estudiantes entrevistados valoran el acompañamiento y la flexibilidad de algunos docentes a la vez que resaltan estrategias autónomas o solidarias entre compañeros para resolver las dudas que suscitaban los trabajos o materias. En algunos casos reconocen a la figura del preceptor como nexo con sus docentes.

Otra forma podría ser que nos mandaban a veces videos explicativos. Eso podría ser, como máximo. En algunos trabajos, también había tipo una explicación. Pero Clases virtuales era lo máximo que podían dar. No podían hacer nada más. No podíamos venir acá (Estudiante A, escuela B, urbana, 2021: 2).

Mantener los canales de comunicación demandó distribuir dispositivos tecnológicos disponibles en las escuelas, así como otras estrategias para llegar a los estudiantes con actividades, a través de los mercados de barrio o repartiendo fotocopias a aquellos que no podían acceder a las mismas:

Escuelas que lo pudieron resolver más tecnológicamente, por decirlo de alguna manera, y otras escuelas que se tuvieron que acomodar a lo que era imprimir material, a los cuadernillos y hacerle llegar a las familias únicamente material impreso, utilizar, después, el cronograma de módulos alimentarios para tener un primer intercambio. Los almacenes barriales como para dejar actividades y usarlos de buzón (Inspector de Educación Secundaria B).

Fue muy cambiante la situación en los primeros días, en los primeros meses. Pero bueno, logramos llegar a los alumnos casi en su totalidad. Aprovechamos y repartimos todo el material tecnológico que había en la escuela (Directora, Escuela C, urbana, 2021).

Tal como se menciona en la voz de los actores, en este primer momento donde los lineamientos fueron escasos, los actores institucionales fueron quienes desplegaron su autonomía para garantizar la continuidad pedagógica.

Durante el segundo momento, hay coincidencia entre adultos y jóvenes en el reconocimiento de una dimensión afectiva que planteó desafíos a las formas que fue asumiendo la continuidad pedagógica. Si las herramientas tecnológicas facilitaron inicialmente la construcción de un vínculo que permitiera estar comunicados, con el correr de los meses prevalece entre estudiantes una sensación de “invasión” del espacio personal que profundiza el malestar ante el aislamiento. Aquí se observa que los soportes dependen de cómo son considerados por los actores y cómo éstos consideran al actor (Martuccelli, 2002).

Si sentí algo en cuanto a eso era que no tenía espacio personal. El hecho de que a veces me estreso en la escuela, me baño, me ducho y me acuesto, eso no lo tenía. ¿Por qué? Porque era siempre estar hojas acá, hojas allá, la compu acá, el teléfono ahí. Era constantemente... Y que te estén llegando todo el rato notificaciones. No sé... tal profesor subió una tarea al classroom. Nueva tarea, nueva tarea, y era estresante (Estudiante 2, escuela D, rural, 2021).

La mayor dificultad que se nos presentó, y creo se sigue presentando, es que el docente pretendía, a través de lo virtual, conectarse o trabajar didácticamente, emplear lo mismo que uno pretende en clase presencial. Y eso fue lo que fue desgastando con el correr del año la conexión de los chicos, el seguimiento de los alumnos (Directora escuela C, rural, 2021).

Ese sentimiento de “invasión” también llegó a los docentes, quienes vieron interpelado su trabajo no solo en cuestiones de espacio (el aula en su casa), sino en cuestión de tiempos, ya que en algunos casos para poder sostener el vínculo con los estudiantes se adaptaron a ellos, flexibilizando sus horarios laborales.

Un tema que trajo la pandemia es que prácticamente no hay horario, entonces los docentes al principio querían conectarse durante el horario normal de clase, o de mañana o de tarde, pero los adolescentes se conectan a la noche, entonces eso fue un inconveniente. Algunos docentes no comprendían (Inspector de Educación Secundaria Agraria).

Los obstáculos sociotécnicos son reconocidos por docentes y estudiantes, motivando también la construcción de estrategias solidarias entre pares y desde adultos hacia estudiantes.

Sí, por ahí no se podían conectar a clases por zoom, y bueno, por ejemplo, esta compañera me mandaba a mí audio, si le podía explicar porque como yo estaba en clase, entonces yo le explicaba y después podía hacer el trabajo tranquila y entregarlo (Estudiante 1 escuela D, rural, 2021).

Eran individuales, pero a veces nos ayudábamos entre todos en el grupo de WhatsApp, entre compañeros. Por ejemplo, con esto del libro, que era el único que lo tenía, como dije antes (Estudiante 2, escuela B, urbana, 2021).

Particularmente los docentes reconocen, en este momento, una revisión y reflexión de sus prácticas. El malestar por cansancio que transmitían sus estudiantes y el incremento de la desconexión, sumado a las repercusiones de las normativas –mencionadas en el apartado anterior– sobre evaluación y acreditación planteadas en forma de bienio, implicaron redefinir instrumentos de evaluación orientando su construcción por áreas.

Dentro de los proyectos integrados se armaron secuencias para trabajar virtualmente, cada institución construyó con sus docentes secuencias. Venían muy bien en general conectándose hasta que escucharon un mensaje de que no se repetía y ahí hubo como un quiebre digamos de seguir trabajando en la continuidad pedagógica, por parte de los alumnos dejaron de participar y entregar actividades al enterarse por declaraciones públicas de autoridades de que el año no se repetía (Inspector de Educación Secundaria A).

Estas decisiones que las instituciones fueron construyendo sobre la marcha de los acontecimientos y a la luz de las normativas publicadas, tensionaron los vínculos de una continuidad que buscaba, en este segundo momento, avanzar sobre la enseñanza y la evaluación desde una mirada procesual, acorde a las recomendaciones de las normativas.

Aspecto que desde la óptica de los directivos implicó brindar respuestas a las familias y aclarar dudas, por ejemplo, sobre la evaluación de trayectorias.

Sí, tuvimos que socializar con las familias cómo iba a hacer la evaluación, por ejemplo. Como íbamos a informar (...) esa comunicación, de lo educativo llegó tardíamente (...) quedó como latente que nadie iba a repetir, después llegó esto del bienio, 2020-2021. Hicimos reuniones con las familias para poder explicar el alcance de lo que era la clasificación de las trayectorias, esto del TEA del TEP, del TED. Sí, fue complejo” (Directora escuela D, rural, 2021).

Los estudiantes manifiestan disonancias al referirse a sus aprendizajes. Para algunos, fue una oportunidad para aprender más, por tener que esforzarse, pero también por aprender a usar las tecnologías, mandar un correo, usar el Classroom, o aprender desde recursos audiovisuales como películas y videos. Otros perciben que no aprendieron o bajaron sus promedios y señalan la falta de intercambio “cara a cara” con sus docentes, en las cuales consideraban aprender más desde sus explicaciones. Mientras que en la ruralidad, destacan la explicación personalizada de los trabajos a cargo de sus docentes, en las escuelas urbanas mencionan que los trabajos se complicaban por la no explicación previa y las dificultades grupales al momento de su realización. Aspecto que converge con la sensación de injusticia que vivenciaron algunos estudiantes respecto de las evaluaciones. Al tratarse de trabajos por áreas, la dificultad se incrementaba y consideraban injusto que si no se aprobaba un trabajo práctico, desaprobaban todas las materias del área. Para otros, las posibilidades brindadas por sus docentes en los trabajos integradores por áreas, fueron una ayuda para aprobar materias que les resultaban complejas.

El tercer momento, caracterizado por la vuelta a la presencialidad, fue vivido de modo singular según cada escuela al ponerse de manifiesto las condiciones edilicias de las instituciones que, en muchos casos, no llegaban a adaptarse a los requisitos del Plan Jurisdiccional. Los inspectores relatan la implementación de una encuesta desde la Dirección de Infraestructura de la Provincia, desarrollada junto con el Comité mixto, la Unidad Educativa de Gestión Distrital, Inspectores y Sindicatos, en tanto ayudó a evaluar las condiciones para el retorno a las aulas. En base a ello, organizaron junto con los directivos, los agrupamientos de estudiantes. En algunos casos, aun así las instalaciones no cumplían con los requisitos y se tuvieron que alquilar espacios para garantizar la continuidad pedagógica con presencialidad.

Cuando se implementó el Plan Jurisdiccional para el regreso seguro se vio que las instituciones no estaban preparadas como para afrontar una pandemia. Desde la infraestructura, la electricidad, la provisión de agua potable, los baños en condiciones, etc. El Plan Jurisdiccional fue muy ambicioso y las escuelas no reunían los requisitos para que funcionaran (Inspector de Educación Secundaria A).

Mientras en la ruralidad no existían “las burbujas” –por tratarse de matrículas pequeñas– los actores expresaban otras dificultades como la frecuencia del transporte escolar, los protocolos que impedían abrazarse o jugar a la pelota en el recreo. Los estudiantes de escuelas urbanas vivenciaron dificultades por los agrupamientos con compañeros que no se conocían y la discontinuidad entre semanas, el malestar del barbijo y los protocolos que impedían, entre otras cuestiones, el uso de la “cantina”. No obstante, en general valoran la posibilidad de encontrarse.

Era complicado venir una semana sí, otra semana no, porque creo que la semana que no venía me relajaba demasiado, y dejás pasar algunas cosas que lo hacía a último momento. Porque querías descansar un poco. Volver a una rutina así era complicado (Estudiante 1, escuela B, urbana, 2021).

Primaria, con quien compartimos edificio, hace solo turno tarde. Nosotros queríamos hacer mañana y tarde para que los chicos pudieran, cada 15 días, haber contactado con todos los docentes. Con lo cual tuvimos que gestionar ajustes en el transporte escolar, que lo logramos (Directora escuela D, rural, 2021).

Recorrer las voces de los actores permite un acercamiento a las realidades y vivencias que la pandemia, en sus diferentes momentos, imprimió desde las representaciones y las experiencias. Las mismas expresan lógicas compartidas pero también singulares, permitiendo comprender, como expresa una de las directoras entrevistadas, que “*la política educativa en territorio tiene sus particularidades dependiendo de la institución*” (Directora escuela rural, ES 12, 2021: 3).

Algunas reflexiones finales

El imperativo de la continuidad pedagógica durante el contexto inédito de la pandemia permitió resignificar una preocupación preexistente en el nivel de educación secundario frente a la cual el estado nacional y provincial fue desarrollando, en las últimas décadas, numerosas políticas y programas: el acompañamiento de las trayectorias y la construcción de vínculos pedagógicos que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad, tanto en la inclusión como en la permanencia y egreso de los estudiantes.

Como pudo observarse a lo largo del artículo, el sostenimiento del vínculo frente a la suspensión de la presencialidad asumió, en un primer momento, una necesidad eminentemente social: conocer en qué situación se encontraban los estudiantes y la comunidad educativa. Inspectores, directivos, docentes y estudiantes dan cuenta cómo, a medida que afianzaron los canales de comunicación y avanzaron las reglamentaciones, fueron pedagogizando el

vínculo para garantizar la continuidad pedagógica y, posteriormente, acreditar saberes para lograr la promoción.

La heterogeneidad de interpretaciones y traducciones de las políticas para la continuidad pedagógica en los momentos señalados visibiliza las condiciones que mediaron en cada contexto, dando por resultado un mapa altamente heterogéneo que hace del vínculo y la continuidad un modo particular (único y diferente de otros, aún en la misma escuela) de estar o habitar la escuela. Uno de los interrogantes que se desprenden es si, pese a que los diferentes momentos fueron mostrando un progresivo avance hacia la pedagogización del vínculo y la continuidad pedagógica ¿se logró traducir ello en un estar “y aprendiendo” en la escuela?; ¿cuánto en el orden de lo común hubo en estas experiencias?

Si bien el artículo no avanza sobre la pospandemia, es importante plantear otros interrogantes que surgen de este ejercicio reflexivo sobre el alcance conceptual y político de la relación entre vínculo y continuidad pedagógica, fundamentalmente pensando hoy en los desafíos que ello implica en tiempos de pospandemia. ¿La disociación entre vínculo y relación pedagógica es una cuestión de hoy o se puso de manifiesto en la pandemia? ¿De qué modos “volvieron” los estudiantes con quienes no se logró pedagogizar el vínculo? ¿Qué particularidades asumieron las estrategias de revinculación, acompañamiento de trayectorias e intensificación?

Las voces de directivos y docentes dan cuenta de una escasa cantidad de alumnos desvinculados, pero sí habla de alumnos con una vinculación pedagógica o trayectoria pedagógica “débil” (Directora, escuela D, rural, 2021) y algunos que no lograron volver con continuidad a la presencialidad, pero que aun así se consideran vinculados a la institución (Directora, escuela B, urbana, 2021). Estos interrogantes conducen a pensar en dichos estudiantes, pues en ellos permanecen, a la vez que se reactualizan, las tensiones por la democratización del nivel. Tensiones que permiten reconocer, al decir de Ball (2006), la necesidad de examinar el orden moral de las reformas. Si bien no fue ello objetivo de este artículo, vale reconocer la importancia de avanzar en investigaciones educativas que comprendan cómo las políticas que se fueron formulando –y continúan en la pospandemia– dialogan con principios generales como la inclusión y la exclusión, para desde allí evaluar de qué maneras logran modificar, o no, las condiciones que afectan a las trayectorias educativas, considerando las múltiples desigualdades que puedan atravesarlas.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. y Graizer, O.L. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los

- aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta Educativa* 31(57), pp. 31-57.
- Arroyo, M. y Castro, A. (2023). Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito. *Espacios En Blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)* 1(33), pp. 13-26.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 24(24), pp. 1-14.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 2(3), pp. 19-33.
- Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Curriculum sem Fronteiras* 6(2), pp. 10-32.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giovine, R., Garino, D. y Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en Blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 1(33), pp. 75-90.
- Litichever, L. (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *Kairos Revista de Temas Sociales* 34, pp. 1-19.
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas (pp. 145-167). En: Núñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. (Comps.). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. CABA: Eudeba.
- Martuccelli, D. (2002). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de las trayectorias de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (pp. 105-123) En: Miranda, E. y Newton, B. (comp.). *Repensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. UNC, Córdoba.
- MEN (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Núñez, V. (2007). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación* 33, pp. 17-35.
- Pinkasz, D., Bardelli, N., López, V., Méndez, J. y Santos, S. (2023). Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las

decisiones provinciales. *Espacios en Blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 1(33) pp. 27-44.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia presentada en el Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa, Santa Rosa.

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom* (11), pp. 20-39.



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XX N° 21
Córdoba, Argentina
Mayo de 2023

DOSSIER:
Educación secundaria
en pandemia

Área de
Educación

Ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon



Universidad
Nacional
de Córdoba