

INFORME DE INVESTIGACIÓN

CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTAS Y ADULTOS

SSP



Junio 2021





AUTORIDADES

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Agustina Vila

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO

Diego Born

DIRECTORA PROVINCIAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Ingrid Sverdlick

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Rosario Austral

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Yamil Manes

Ana Laura Paroncini

Fernanda Volonté



ÍNDICE

Resumen ejecutivo -----	5
1. Introducción -----	7
2. Aspectos metodológicos -----	8
3. Escuela Primaria para Adultas y Adultos -----	9
3.1. Comunicación y organización institucional: forjar consensos ante el desafío de la CP -----	10
3.2. La enseñanza: sumar visiones, desplegar recursos -----	12
3.3. Trayectorias educativas diversas y complejas, más allá del actual contexto -----	15
3.4. Enlaces y mediaciones para llegar a las y los estudiantes -----	16
3.5. Otra temporalidad del trabajo docente -----	19
3.6. Evaluación: la importancia de una mirada sensible al contexto -----	21
3.7. Desafíos de cara al futuro -----	21
4. Centro Educativo de Nivel Secundario -----	22
4.1. El CENS como oportunidad de volver a la escuela, lugar de encuentro -----	23
4.2. La organización y comunicación institucional: “trabajamos en conjunto” -----	24
4.3. La enseñanza: materias, tiempos, propuestas flexibles -----	26
4.4. Sustener las trayectorias en el marco de la excepcionalidad -----	28
4.5. El trabajo docente desde casa: condiciones y despliegues -----	30
4.6. La evaluación: criterios, temporalidades, insistencias -----	33
4.7. Desafíos a pesar de las limitaciones -----	34
5. Plan FinES -----	36
5.1. Entramado de circuitos en la comunicación institucional -----	37
5.2. Estrategias para reponer el espacio de la “clase” -----	38
5.3. Terminar la Secundaria: confluencia de compromisos y expectativas -----	41
5.4. Miradas comprensivas para el sostenimiento de las trayectorias -----	43
5.5. El trabajo de directivos y docentes en el marco de la excepcionalidad -----	44
5.6. Evaluación y balance: inquietudes y matices -----	44



5.7. Desafíos y expectativas -----	45
6. Consideraciones finales -----	46
7. Bibliografía -----	48
8. Documentos y normativa -----	48
Anexo. Acerca de la normativa -----	50

CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTAS Y ADULTOS

RESUMEN EJECUTIVO

De acuerdo al análisis de las entrevistas realizadas en este estudio de casos institucionales, se observa que tanto en el caso de la Escuela Primaria de Adultas/os como en el CENS, predominó la modalidad asincrónica para la Continuidad Pedagógica. La mensajería instantánea y una red social facilitaron el intercambio de comentarios, actividades y devoluciones. En el caso de FinES, en cambio, predominó la modalidad sincrónica de frecuencia semanal. En cuanto a la periodicidad de la comunicación, resultó “fluida” y “sostenida” en los tres casos estudiados. En la Escuela Primaria hubo una mayor personalización en la gestión de los tiempos para el sostenimiento de las trayectorias de las y los estudiantes; en el CENS y el FinES, las periodicidades resultaron moldeadas de acuerdo a las particularidades de cada materia.

Hubo diferentes circuitos de comunicación que compusieron un entramado para el sostenimiento de las trayectorias, en general, con un mayor protagonismo de algún referente escolar. En el caso del CENS, fueron las preceptoras quienes ocuparon ese papel preponderante, apoyadas por un acompañamiento constante por parte del director. En la Escuela Primaria, en cambio, emerge la figura de un docente de Informática, clave en el asesoramiento para la utilización de herramientas virtuales a docentes y estudiantes. En FinES, podría decirse que la dinámica resultó más multidireccional, con marcada presencia de docentes y figuras de coordinación en los procesos de comunicación y de articulación de nexos y apoyaturas para la CP.

Cabe destacar que, si bien la modalidad no cuenta con la asignación de módulos alimentarios SAE, en los tres casos analizados se organizaron colectas y donaciones, o se realizaron gestiones en los municipios para solicitar la entrega de alimentos durante 2020.

En cuanto a aspectos institucionales de la organización de la enseñanza, en los tres casos existió una articulación institucional que permitió impulsar un “proyecto” en común. El coordinador de FinES, el director del CENS y el director de la Escuela Primaria resultaron figuras decisivas como facilitadores de una dinámica articulada y coordinada. La asincronía de las propuestas favoreció la continuidad y desarrollo de los contenidos propuestos. Se observa en los tres casos una modalidad de enseñanza situada, con docentes que sostuvieron y estrecharon vínculos con sus estudiantes, diseñaron y adaptaron sus propuestas atendiendo al contexto y a las historias de vida de sus alumnas y alumnos. En Secundaria, se tomaron decisiones en relación con los contenidos, de modo de priorizar aquellos más importantes para poder preservar el sentido de cada materia. En Primaria se llevó a cabo una experiencia de trabajo en parejas pedagógicas.

En las entrevistas se traslucen algunas caracterizaciones referidas a los sujetos destinatarios de la modalidad: emergen referencias a la amplitud del rango etario, a trayectorias educativas diversas, intermitentes y con complicaciones. Se destaca también la explicitación que hacen las y los docentes en cuanto a sus preferencias por trabajar con la población adulta, a quienes se refieren como “compañeros”, “señoras”, “chicos”, de acuerdo a las peculiaridades de los grupos de estudiantes que se acercan a la modalidad.

En el nivel Secundario, la Continuidad Pedagógica se vio más allanada en el tercer año a partir de vínculos de más larga data en las instituciones, potenciados además por el mutuo conocimiento y acompañamiento de las y los estudiantes entre sí. Pero en todos los casos, fue clave la organización de una enseñanza a la distancia que fuera sensible a las particularidades de las condiciones de vida de las y los estudiantes, que balanceara la asiduidad comunicacional con las exigencias en la entrega de trabajos desde la escuela.

También cabe mencionar que la CP introdujo cambios en el trabajo docente: inauguró nuevas formas de vinculación con las y los estudiantes, en muchos casos diluyéndose los límites entre la vida laboral y la vida privada a partir de garantizar una mayor disponibilidad para canalizar consultas más allá de los horarios institucionales usuales. La adaptación de tareas a la virtualidad implicó el uso de herramientas tecnológicas, lo cual demandó tiempos adicionales de dedicación.

Con respecto a la evaluación, en Primaria estuvo orientada a la valoración de las entregas de trabajos y el compromiso de cada estudiante de acuerdo a sus posibilidades y condiciones de vida. En CENS y FinEs, en cambio, se mantuvieron criterios algo más semejantes a los de la presencialidad, orientándose la evaluación a la valoración del trabajo sobre los contenidos desarrollados, así como a la entrega de trabajos y la conexión a clases sincrónicas.

1. INTRODUCCIÓN

En los inicios del ciclo lectivo 2020 la pandemia del COVID-19 motivó la interrupción repentina de la asistencia a las escuelas y planteó desafíos sin precedentes a los sistemas educativos de prácticamente todos los países de la región y del mundo. En la provincia de Buenos Aires este contexto inédito llevó a las comunidades educativas a construir a lo largo de todo el año sentidos y acuerdos para la Continuidad Pedagógica (en adelante CP), a fin de sostener la vinculación de las instituciones con las y los estudiantes y sus familias, y garantizar los aprendizajes. Fue así como se desplegaron diversas estrategias tanto para la comunicación como para la enseñanza de contenidos curriculares, aunque con variantes de acuerdo a los contextos y las condiciones de acceso a recursos y servicios básicos, fundamentalmente en materia de conectividad y dispositivos tecnológicos disponibles en los hogares. En este contexto, la Dirección de Investigación ha realizado indagaciones en aras de sistematizar información y producir conocimiento que oriente la toma de decisiones y nutra los procesos de formulación de las políticas educativas¹. El presente informe se inscribe en una investigación de corte cualitativo acerca de la Continuidad Pedagógica, en tres instituciones de la modalidad de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os mayores: una Escuela Primaria de Adultas/os, un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) y una unidad educativa del plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) de nivel Secundario. El principal objetivo de este estudio consistió en analizar las formas que asumió la CP y dar cuenta de qué modos se construyeron las prácticas de enseñanza y aprendizaje, considerando de manera integral los aspectos pedagógicos, organizativos, sociales y comunicacionales, entre otros. Esto se hizo a través de las voces y experiencias de variados actores escolares involucrados en la CP (equipos directivos, docentes y estudiantes), con entrevistas realizadas durante los meses de enero y febrero de 2021.

Con el objeto de presentar el análisis sobre criterios conceptuales claros, cabe señalar que la CP se comprende tanto por lo que se señala en las definiciones de las políticas educativas y regulaciones estatales (a través de textos normativos y documentos), como por las formas que adopta en las instituciones y por las representaciones y prácticas de los actores escolares. Desde las políticas y regulaciones estatales, la CP apunta a “generar todas las condiciones posibles para implementar una política de cuidado que fortalezca los lazos educativos y afectivos” (SSE- DGCE, Res. N° 1074/20-Anexo I, p. 2), esto es, garantizar “la continuidad del vínculo de las y los estudiantes con las escuelas y con los aprendizajes” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 9). A la vez, son los actores de la comunidad educativa quienes la definen y ponen en práctica en forma situada, en el marco de una

¹ Se agradece a la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores por su colaboración en los inicios de esta investigación, así como a los equipos directivos, docentes y estudiantes que participaron de las entrevistas.

organización institucional y de una cultura escolar. De este modo, la CP se interpreta en este proyecto no solo en un nivel macro, orquestado por regulaciones y normativas nacionales y provinciales, sino también en un nivel meso asociado a los modos de organización institucional, y en uno microsocial en el que se materializan prácticas, saberes y valoraciones particulares.

En cuanto a la estructura del informe, se exponen tres apartados, uno por cada caso institucional estudiado: el primero referido a la Escuela Primaria para Adultas/os (EEPA), el segundo al centro Educativo de Nivel Secundario (CENS), y el tercero referido al Plan FinEs. En cada uno de los mismos se abordan varios núcleos temáticos referidos a: los aspectos organizativos y comunicacionales, la organización de la enseñanza, la caracterización de los sujetos educativos de la modalidad, las características de la labor para el sostenimiento de las trayectorias, el trabajo docente y la evaluación, y por último, las expectativas con respecto al futuro en cada uno de los casos institucionales analizados. Luego se presentan dos Anexos con precisiones metodológicas y consideraciones normativas. De este modo, se espera contribuir a la producción de un conocimiento de utilidad para la política educativa en el corto, mediano y largo plazo.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación, de carácter cualitativo, se realizó dentro del universo de la Educación de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores (EJAyAM), en una selección de tres casos institucionales a partir de información provista por informantes clave de la modalidad: una Escuela Primaria, un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) y una unidad educativa del plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) de nivel secundario.

Durante enero y febrero de 2021, se realizaron entrevistas virtuales a 26 actores: miembros de los equipos directivos, preceptoras y preceptores, docentes y estudiantes. En el caso de la escuela de nivel Primario se contactó al director, dos maestras y un maestro, una estudiante ingresante y dos egresados recientes. En el CENS, se entrevistó al director, una preceptora, cuatro docentes y cinco estudiantes de primer, segundo y tercer año. En FinES se entrevistó a dos coordinadores, tres docentes - de primero y tercer año-, cuatro estudiantes (dos de primero y dos de tercer año).

A continuación, se listan algunas dimensiones consideradas en la construcción de los protocolos de entrevistas:

- Organización de la comunicación institucional: formas, medios, etapas y actores implicados
- Organización de la enseñanza: recursos educativos, actividades propuestas, priorización de contenidos

- Las características de la población escolar: composición etaria, trayectorias escolares previas
- Estrategias para el sostenimiento de trayectorias en el marco de la excepcionalidad
- Trabajo directivo y docente: condiciones, tareas realizadas, tiempos
- La evaluación
- Las expectativas con respecto al futuro

3. ESCUELA PRIMARIA PARA ADULTAS Y ADULTOS

La Escuela Primaria para Adultas/os está ubicada en un distrito densamente poblado del sur del Gran Buenos Aires². La institución cuenta con diecisiete secciones dispuestas en tres turnos (mañana, tarde y vespertino) que funcionan en una sede y varios anexos “rodeados de barrios muy pobres”, y próximos a un riachuelo. Dada su ubicación y las dificultades de acceso, el establecimiento es considerado en situación de desfavorabilidad.

La institución articula con un Centro Educativo de Adultas/os (CEA), por lo tanto a la Planta Orgánico-Funcional integrada por un director, una secretaria, once docentes y un maestro de ciencias complementarias (MCC) en el área de Informática, se suman otros tres docentes del centro educativo mencionado. El director tiene una antigüedad de alrededor de veinte años en la modalidad y ocupa el cargo directivo desde hace aproximadamente diez años. Al ser entrevistado, enfatizó la importancia de un proyecto pedagógico institucional cuyo objetivo es implicar y convocar a estudiantes adultas y adultos, y expresó:

Estoy feliz y orgulloso de pertenecer a esta escuela; hemos hecho muchos trabajos, nos hemos transformado con el tiempo, nos hemos adecuando a un montón de circunstancias, hemos pasado muchas dificultades, pero finalmente la mayoría tienen que ver con la falta de recursos.

(Director, EEPA)

En su mayor parte, las y los docentes llevan varios años trabajando en la escuela y, al igual que el director, muestran un gran sentido de pertenencia a una institución que favorece el encuentro y la

² Según el Relevamiento Anual, la educación de Jóvenes, Adultas y Adultos de nivel Primario de gestión estatal estaba conformada en 2019 por una matrícula de 78.608 estudiantes distribuida en 574 unidades educativas. Prácticamente la totalidad de la oferta es de gestión estatal.

participación de la comunidad. En una entrevista, una maestra afirma: “la escuela fue siempre muy organizada y las y los docentes siempre estuvimos muy conectados entre nosotros y con el director”.

La matrícula total aproximada de la institución es de 300 estudiantes, distribuida del siguiente modo: cerca de 200 alumnas y alumnos que concurren a la sede, 50 al CEA y otros 50 a otros cuatro espacios (locales, casas y parroquias). Estas últimas localizaciones surgieron de articulaciones con una asociación de travestis, transexuales y transgéneros, y con una iglesia localizada en un asentamiento de alta vulnerabilidad social.

La escuela, según menciona el director, “tiene un camino hecho en la educación de adultos”, el cual fue fortalecido por las “experiencias de docentes muy valiosos” habilitando la conformación de una “identidad propia”. Algunos proyectos que se han desarrollado en la escuela están vinculados con el territorio como, por ejemplo, un “relevamiento de barrios” ligado a la compleja realidad habitacional de la zona. Asimismo, la escuela es caracterizada por el cuerpo docente entrevistado como “flexible, abierta al cambio”, “de puertas abiertas” y “muy organizada”; un lugar donde “se puede trabajar muy bien con el director, la secretaria y los compañeros”, donde “somos escuchados y escuchamos”, donde están “todas/os muy conectados entre sí”.

En referencia a las y los estudiantes de la modalidad, el director comenta que “en Primaria de Adultos los alumnos tienen muchas carencias, y a eso se suma la vergüenza por la falta de escolarización”. También agrega que “es muy potente la carga negativa que llevan muchas veces los adultos con su situación escolar”.

3.1. Comunicación y organización institucional: forjar consensos ante el desafío de la CP

Al iniciarse el ASPO, la comunicación institucional de modo remoto en la Escuela Primaria comenzó a ser organizada por el director y la secretaria. La misma se hizo extensiva a todo el plantel docente. Para ello, el cuerpo directivo relevó información acerca de la disposición de recursos tecnológicos de las y los docentes, advirtiendo que “todos tenían un dispositivo para comunicarse”, ya fuera una computadora y/o teléfono celular. De haber sido necesario, resalta el director, “la escuela estaba en condiciones de facilitar dos computadoras para asistir a los docentes”. Inicialmente, la comunicación entre el cuerpo directivo y docentes se realizó a través de mensajería instantánea y llamadas telefónicas; luego de las primeras semanas de desconcierto e incertidumbre, ya iniciado el mes de abril, comenzaron a coordinarse reuniones incorporándose el uso de plataformas virtuales.

Los grupos de mensajería instantánea ya existían con anterioridad a la interrupción de las clases presenciales y fueron el canal primordial para la comunicación institucional, favoreciendo el intercambio de información y la contención frente a la falta de certezas. El director afirma que “en las primeras semanas el esfuerzo era de todos, hasta de las autoridades de ver cómo continuábamos con lo pedagógico, existía una gran confusión”.

Las y los docentes que participaron de las entrevistas mencionan haberse comunicado con sus pares por medio de whatsapp, especialmente cuando comenzaron a trabajar en parejas pedagógicas. La aplicación aludida fue un recurso muy utilizado que potenció -con un bajo consumo de datos- varios circuitos de comunicación institucional: entre directivos y docentes, entre docentes de área y entre parejas pedagógicas.

Hacia el mes de mayo se logró afianzar la organización institucional, habiendo sido decisiva la actuación de un Maestro del Ciclo Complementario del área de Informática, quien organizó un encuentro virtual para enseñar y brindar información acerca del uso de tecnologías tanto a docentes como a estudiantes. Según relató el director:

Mi escuela se reunía por videollamada todas las semanas, pero una de las semanas, era con el profe de computación y él nos enseñaba a usar plataformas, lo que aparecía en el abc, a usar Youtube, etc., mientras que la otra semana, teníamos como actividad la organización de lo pedagógico.

(Director, EEPA)

Las distintas entrevistas realizadas revelan que los encuentros presenciales se restringieron a las instancias de entrega de bolsones de alimentos y cuadernillos a las y los estudiantes.

A partir de los testimonios recogidos, se pueden identificar varias etapas en la organización institucional, las cuales tuvieron como denominador común una dinámica de acuerdos, de trabajo colaborativo y reflexivo. En una primera etapa, los esfuerzos de directivos y docentes estuvieron enfocados en cómo llevar adelante la CP, aunque con muchas dudas y "desesperación", según el director, sin tener a mano referencias acerca de "cómo actuar en espacios tan vulnerados" en un contexto tan inédito como el de una pandemia. Las y los docentes refieren a los primeros intercambios destinados a "descifrar" colectivamente el modo de garantizar la CP, advirtiendo las condiciones de desprotección del alumnado, que incluso habían sido potenciadas por el contexto. De este modo, se alude a la complejidad para sostener lo educativo con estudiantes adultas y adultos que transitan su escolaridad primaria con escasos recursos económicos y, en muchos casos, "sin aún estar alfabetizados". Este fue el puntapié para recorrer un camino colmado de marchas y contramarchas en el marco de un diálogo colectivo en la institución. Asimismo, una docente afirma: "el cómo llegar a los alumnos surgió de todos, juntándonos, apoyándonos, contándonos cuando algo salía bien como también cuando algo no salía.

En una segunda etapa, se acordó institucionalmente poner el énfasis en sostener el vínculo con las y los estudiantes, considerando las posibilidades de acceso a recursos tecnológicos y conectividad en cada caso, y también promover el proceso de enseñanza coordinado por parejas pedagógicas. Así lo describe un docente entrevistado:

En un principio acordamos no perder el vínculo y atender a la contención de la familia. Entonces pusimos todo nuestro empeño en comunicarnos con los alumnos para a partir de ahí organizar el trabajo. En las reuniones de personal hablábamos de las circulares y normativas que bajaban de la dirección y sobre eso también nos reorganizábamos. Otro apoyo fundamental fue cuando en el mes de mayo comenzamos a apoyarnos en parejas pedagógicas.

(Maestro 2, EEPA)

En referencia a las acciones acordadas con el equipo docente, el director menciona:

Muchos docentes manifestaron intranquilidad debido a las dificultades de conexión de sus alumnos y la ausencia de respuestas. Esto presentó un gran reto entonces, colectivamente, empezamos a pensar un modo distinto de clases como un nuevo dispositivo de continuidad pedagógica, atendiendo a la disparidad de situaciones.

(Director, EEPA)

Los relatos del maestro y el director dan cuenta de un dispositivo institucional escolar que rompe con el concepto homogeneizador vinculado a la enseñanza planificada de igual modo para todas y todos los estudiantes. Esta perspectiva se vio propiciada a partir de un intercambio sostenido del cuerpo docente, advirtiendo en conjunto la complejidad de la enseñanza en un tiempo de pandemia. En consecuencia, una de las prioridades acordadas consistió en desplegar distintos medios y estrategias para afianzar la comunicación con las y los estudiantes, entre los cuales se destacaron los grupos de mensajería instantánea, una red social muy conocida y, ocasionalmente, los encuentros durante las entregas de bolsones y cuadernillos en la escuela.

Los encuentros virtuales de toda la planta docente fueron instancias decisivas para compartir la experiencia acumulada, realizar el seguimiento de las y los estudiantes con desconexión parcial y total, y producir de manera conjunta actividades didáctico-pedagógicas convocantes. Según explica el director, “se priorizó que tanto el cuerpo directivo como los docentes puedan contener, de algún modo, a los alumnos adultos en sus distintas problemáticas y así, se pudo ir configurando la continuidad educativa, siempre con dificultades”.

Todo lo anterior ilustra cómo el equipo se abocó al fortalecimiento de los lazos educativos, intentando crear las mejores condiciones posibles para garantizar la CP.

3.2. La enseñanza: sumar visiones, desplegar recursos

En referencia al momento de decretarse el ASPO, las y los docentes entrevistados recuerdan haber pensado, inicialmente, que el aislamiento no iba a extenderse más allá de dos semanas. En esos

primeros días, prepararon algunas actividades para que realizaran las y los estudiantes. Luego, al constatar que los tiempos del aislamiento se extendían, las actividades empezaron a comunicarse por mensajería instantánea. Así lo relata una docente: "Cuando pasaron los quince primeros días de ASPO y vimos que no se volvía, comenzamos a llamarlos por teléfono, enviarles tareas por mensajería instantánea, luego fuimos organizándonos como escuela al ver que no era suficiente".

La extensión del ASPO en el tiempo impuso la urgencia de incorporar el uso de la tecnología en la enseñanza, sobre la base de acuerdos se fueron impulsando nuevas dinámicas de trabajo. Como se señaló en el apartado anterior, la capacitación por parte de un maestro del área de Informática fue primordial, entre otras cosas, para generar una primera actividad de alcance institucional integrando a los tres ciclos (Alfabetización, Integral y por Proyectos³). Así lo recuerda el director:

A partir de los conocimientos brindados por el docente del área de computación, la primera actividad consensuada fue denominada "Tu maestro te lee", donde los alumnos tuvieron la posibilidad de escuchar un cuento corto, una poesía, una leyenda, un cuento de terror, por distintos docentes de la institución.

(Director, EEPA)

A partir de mayo, se organizó un cronograma de periodicidad mensual para la circulación de material en soporte digital a través de distintos canales: mensajería instantánea, la página de la escuela en una red social y plataformas para encuentros virtuales. De este modo, se aseguraba la llegada a todo el alumnado. Se acordó que cada docente fuera realizando videos sobre algún contenido, lo cual requirió la descarga de programas y aplicaciones para su confección. Para ello, se acordaron tareas por área para hacerlas extensivas a todas y todos los estudiantes de la escuela, aunque también actividades destinadas especialmente a los grupos de cada docente.

Por otra parte, los contenidos curriculares fueron priorizados por área disciplinaria, siendo retomadas algunas problemáticas particulares del contexto pandémico. Por ejemplo, en Ciencias Naturales se brindaron conocimientos acerca del Covid y las medidas necesarias para la prevención de contagios. A la vez, se priorizaron contenidos de Educación Sexual Integral, así como de Literatura y Matemática, intentando siempre una conexión con las experiencias cotidianas de las y los estudiantes. No obstante, el director enfatizó que los contenidos en la modalidad de Adultas/os suelen ser trabajados pensando en situaciones de significancia social para las y los estudiantes. En este sentido, algunas propuestas ya habían sido anticipadas en las planificaciones durante el mes de febrero, con anterioridad al ASPO. Asimismo, una maestra amplía:

³Cada ciclo formativo se define como un trayecto de formación, integrado por varios módulos, los que permiten al estudiante apropiarse de una serie de capacidades de un determinado cuerpo de saberes y que es certificable como etapa de la educación primaria. Los ciclos formativos no deben ser necesariamente consecutivos ni se corresponden con la idea de ciclo lectivo, sino que rompen con los límites que impone el sistema anualizado.

Se priorizaron temas vinculados a la salud y a las problemáticas reales. Por ejemplo, Matemática para las compras y las estadísticas para comprender la cantidad de infectados. Intentamos que enfermeros amigos les den información acerca del covid. También le dimos importancia a ESI sin dejar de reforzar literatura y recreación, juegos.

(Maestra 1, EEPA)

Ahora bien, de las entrevistas realizadas surge que de los tres ciclos que conforman el nivel Primario, fue el de Alfabetización el que presentó los mayores desafíos. Como relata un docente:

Al principio enviaba por día, una foto con un texto y una actividad y también acompañaba con un audio de 3, 4 minutos donde explicaba el concepto que estábamos trabajando; buscaba el modo de llegar y hacerme entender. Fui cambiando las formas como también el lapso de envío de las actividades que terminó siendo cada 15 días.

(Maestro 2, EEPA)

De lo visto se desprenden que fueron grandes los esfuerzos por “adaptar lo pedagógico a lo digital”. Se trató de enviar actividades acompañadas de imágenes y audios y flexibilizar los plazos para el envío de actividades por parte de las y los estudiantes, siempre pulsando el flujo de las respuestas efectivamente recibidas para evitar posibles desvinculaciones con la escuela.

Por otra parte, en las entrevistas se alude a la valoración de la colaboración entre docentes y la conformación de parejas pedagógicas que, según los relatos “permitieron retroalimentar las producciones y tener una responsabilidad compartida”. Un docente del ciclo de Alfabetización señala que “entre parejas pedagógicas sumamos visiones y complementamos las actividades, para mí eso fue fundamental”. De los relatos de las y los docentes de este ciclo se desprende el uso de recursos variados. En las entrevistas comentan haber utilizado, prioritariamente, la mensajería instantánea para la circulación de audios, mensajes de texto, links, fotos, videos cortos realizados por ellos mismos, así como la realización de videollamadas. El uso de una conocida red social pareció favorecer la comunicación y el flujo de actividades en un contexto de enorme complejidad.

En cuanto a los ciclos Integral y por Proyectos, las y los docentes también mencionan haber acordado con sus parejas pedagógicas contenidos y abordajes didácticos. Se utilizaron distintos tipos de materiales como, por ejemplo, películas, videos, contenidos del portal abc, libros, cuentos, así como cuadernillos.

En cuanto a la devolución de las tareas, las y los docentes afirman que generalmente se realizaban por mensajería instantánea, de manera escrita, y también por medio de videos o audios. El formato impreso sólo fue utilizado durante la entrega de alimentos, cuando las y los estudiantes acercaban cuadernillos, carpetas y cuadernos con las tareas realizadas.

3.3. Trayectorias educativas diversas y complejas, más allá del actual contexto

En diversos pasajes de las entrevistas realizadas se pueden entrever algunos tópicos que aluden a caracterizaciones que hacen distintos actores respecto de las y los estudiantes que concurren a la institución, así como a las peculiaridades de la propia modalidad educativa. Se hace referencia a la amplitud del rango etario (desde 15 años en adelante) y a trayectorias educativas previas signadas por intermitencias y complicaciones de diversos órdenes (laboral, familiar, etc.). Maestras y maestros aluden a cuestiones propias del campo de la educación primaria para Adultas/os, las cuales van más allá de la coyuntura marcada por la pandemia del covid-19. Mencionan, por ejemplo, la estigmatización que sienten las y los estudiantes, a ciertos sentidos vinculados al carácter compensatorio que en su origen tuvo la modalidad -en el sentido planteado por Brusilovsky y Cabrera (2005)-, y a los esfuerzos necesarios para la construcción de otros sentidos. Una docente afirma que “cuando se acercan a la escuela vienen con la idea de que no sirven para nada”. En la misma línea, un docente explica que “fueron expulsados de una escuela primaria, convengamos, eso les da vergüenza”. En los relatos emerge también otro tópico referido a la dimensión laboral de la vida de las y los estudiantes (Miguez, 2020). En este sentido, se marca como un objetivo político-pedagógico de la institución el crear las condiciones para la construcción de adultas y adultos trabajadores críticos y reflexivos dentro del contexto de desfavorabilidad en que se hallan inmersos. De este modo, se evidencia un compromiso institucional en torno a la necesidad de superar modalidades de trabajo escolar disciplinadoras y asistencialistas como también de atender a las problemáticas de la comunidad. A modo de ejemplo, el director refiere a una experiencia de relevamiento de necesidades habitacionales en los barrios, como parte de un trabajo en el área de Ciencias Sociales.

Por otra parte, un tercer tópico se vincula con la complejidad del trabajo docente frente a un público heterogéneo y la amplitud etaria vinculada a la modalidad; un trabajo frente a historias de vida tan intrincadas como diversas (Sirvent, 1996). Los siguientes testimonios ilustran la variedad de situaciones: mientras que un docente refiere a “chicos de 16 años que son padres y viven situaciones muy complicadas”, otro evoca otros intereses y anhelos por parte de estudiantes adultos mayores: “Rómulo, de 74 años, me dijo que su objetivo es poder leerle a sus nietos”.

Por último, las trayectorias escolares de los sujetos de la modalidad (Rodríguez, 1996) entran con la necesaria contextualización de sus experiencias vulneradas, subrayando las condiciones materiales y simbólicas que las producen. Una docente afirma: “todo el mundo cree que es fácil el tema de la higiene porque creen que todos tienen el baño dentro de la casa y no es así, es otra realidad. Yo le digo a la gente, te invito un día a vivir su vida para que veas qué tan fácil es”.

Las y los estudiantes también comentan las particularidades de sus trayectorias educativas, de sus historias de vida, pudiéndose advertir una trama de complejidades que se agudizan con el contexto

pandémico. Como recuerda un estudiante:

En un momento comencé a salir a trabajar y no tuve suficiente tiempo para atender lo escolar. Salí a vender pan con muchas dificultades, luego fui a comprar verduras al mercado central para poder vender en el barrio. Al igual que yo, muchos compañeros tuvieron que salir a trabajar. (...) Cuando me desalentaba, me llamaba mi maestro y eso me hacía muy bien.

(Estudiante, EEPA)

Asimismo, una estudiante describe su experiencia de vida y cómo el contexto pandémico permeó su ánimo al retomar los estudios:

Yo ya terminé la primaria en un instituto de menores, en el año 1978, pero al no tener el certificado de terminalidad comencé nuevamente la escuela. Empecé muy entusiasmada pero en un momento me deprimí tanto que no podía salir ni al patio de mi casa. Fue muy importante el acompañamiento de mi maestra que me enviaba mensajes para saber cómo estaba y me transmitía ganas para que haga las tareas.

(Estudiante, EEPA)

De los relatos de las y los estudiantes también se desprende la valoración del vínculo con las y los docentes, y su importancia en los momentos de desánimo.

3.4. Enlaces y mediaciones para llegar a las y los estudiantes

Ya avanzado el mes de abril de 2020, los mayores empeños del equipo directivo y docente se centraron en lograr fluidez en los contactos con las y los estudiantes. Esta tarea no resultó sencilla debido a dificultades como la ausencia de conexión a internet (lo cual traía aparejado el uso de datos móviles que se acababan rápidamente), o la baja velocidad y las intermitencias en la conexión. A esto se sumó la carencia o escasez de dispositivos tecnológicos, o bien características de los mismos que impedían la recepción del material de estudio (por falta de memoria suficiente, por ejemplo). En varios casos, se requería establecer el contacto a través de algún vecino, o se disponía de un único celular por hogar, el cual debía ser compartido entre varios integrantes. Como señala una docente: “los alumnos al tener hijos en edad escolar y un solo dispositivo en el hogar, priorizaron la educación de sus hijos”. Otra docente menciona que “algunos miembros del hogar, al salir a trabajar, se llevaban el único celular dejando a los estudiantes sin posibilidad de comunicarse”.

De la información recabada se deduce que el medio de comunicación preponderante para sostener el vínculo con las y los estudiantes fue el celular, haciéndose uso de la mensajería instantánea y, en

menor medida, de videollamadas y llamadas telefónicas. De hecho, las y los docentes mencionan la utilización de grupos de whatsapp y también el envío de mensajes individuales. Las llamadas telefónicas se realizaron cuando no se obtenía respuesta de este modo. Asimismo, las circunstancias dispares de las y los estudiantes vinculadas a la posesión de equipamiento como de conectividad, dieron lugar a distintas estrategias pedagógicas por parte del cuerpo docente, a modo de garantizar los aprendizajes. Esto se refleja en el testimonio de un estudiante:

Me comuniqué durante todo el año con un maestro del horario nocturno y con el director, con este último fundamentalmente cuando buscaba el bolsón de alimentos en la sede de la escuela, ahí me daban las tareas. En un principio tenía contacto remoto dos veces por semana pero con muchas dificultades con Internet, con el maestro me comunicaba por un grupo de mensajería instantánea y de modo individual.

(Estudiante, EEPA)

Por otra parte, en los relatos de las y los docentes se menciona la ayuda de familiares de las y los estudiantes y otros miembros del hogar para hacer posible la comunicación, así como el acompañamiento en el uso de la tecnología. Así lo relata una docente: “no todos tenían Internet y muchos que tenían, no sabían usar la tecnología, entonces fueron ayudados por sus hijos, parejas, vecinos”. Otra docente agrega: “algunos alumnos estaban muy contentos por ser ayudados por sus nietos en lo vinculado a lo tecnológico”. Por su parte, un estudiante comenta: “mis hijos me han ayudado con la tecnología, ellos han sido de un gran apoyo para mí, en sentido amplio”. En este sentido, se advierte la importancia de los recursos de las familias para enseñar el uso de la tecnología y apoyar con las tareas escolares, lo cual fue un aspecto facilitador de las posibilidades de las y los estudiantes para aprender.

Otros aspectos que influyeron en la vinculación con las y los estudiantes fueron de índole anímica. Se advierten los esfuerzos de las y los docentes por estimular a sus alumnas y alumnos, intentando encauzar lo pedagógico frente a situaciones inesperadas. Una docente relata:

Muchas veces los llamaba y me contestaban que no tenían ganas de hacer tareas, entonces les preguntaba por la familia y el trabajo. En la zona los alumnos viven de una feria cercana [se dice un nombre] y de cooperativas y de un momento a otro se quedaron sin nada.

(Maestra 3, EEPA)

Otra docente recuerda que “para estimularlos los llamaba por teléfono para ver cómo estaban, luego me filmaba haciendo una empanada y les preguntaba cómo sigo [...] y veía que eso los motivaba, les encantaba ver mi día, lo cotidiano”. Este tipo de situaciones eran el puntapié para proponer actividades, para desarrollar las propuestas pedagógicas. También una estudiante alude a este tipo de

acompañamiento desde la escuela: “estaba muy angustiada por distintos problemas personales, muy desanimada, igualmente me sentí muy acompañada por la escuela, principalmente por la docente que me enviaba mensajes para saber cómo estaba y me estimulaba a hacer las tareas”.

En cuanto a las referencias a contactos con las familias de las y los estudiantes, sólo se mencionaron cuando se trataba de estudiantes menores de edad. Según un docente entrevistado, cuando un estudiante se desconectaba total o parcialmente, él se comunicaba con sus familiares y, en caso de no poder concretar el contacto, se acercaba al barrio para preguntar a algún vecino o negocio de la zona. Asimismo, la comunicación de modo presencial se señala raramente, al aludir a la entrega de bolsones y cuadernillos en la sede de la escuela, a la visita al hogar de algún/a estudiante frente a alguna situación particular de necesidad y, a fin de año, en un gimnasio del barrio, donde se hicieron correcciones de trabajos en formato papel.

Las y los docentes marcan que el flujo de comunicación fue mayor en los grupos que ya conocían a sus docentes del año anterior. Un maestro relata que “algunos estudiantes que conocía del año anterior y no tenían conectividad se acercaban a la puerta de la escuela para desde allí conectarse e incluso hacer tarea”. En cambio, en relación con las y los estudiantes noveles en la institución, el director explica:

Los grupos que se conformaron al inicio del 2020, al haber tenido sólo dos semanas de clases presenciales no pudieron consolidarse (...) la comunicación no se vio favorecida debido a que el estudiante adulto, si no conoce al maestro es muy difícil que se exponga, aún más si no están alfabetizados.

(Director, EPPA)

De lo mencionado se desprende que los lazos afianzados con anterioridad entre docentes y estudiantes fueron una condición facilitadora para una comunicación más fluida.

Otro elemento que parece haber asegurado la comunicación e incidido favorablemente en el seguimiento de las trayectorias educativas está en relación con la capacitación docente en el uso de tecnologías. Ello permitió que las y los maestros pudieran organizarse y “hacer escuela” con los medios disponibles, explorando sus ventajas y alcances, intentando promover formas de trabajo que resultaran más convocantes. Por ejemplo, las y los docentes mencionan haber utilizado una conocida red social y un sitio web como un “recursero” para ser utilizado por las y los estudiantes de modo asincrónico, atendiendo tanto a sus tiempos y posibilidades técnicas como a sus intereses. En consecuencia, se avanzó en el aprendizaje de un nuevo lenguaje vinculado al uso de las tecnologías y a una lógica de producción de interacciones novedosas. Una docente ahonda en la cuestión:

A los mayores les costó mucho porque estaban aislados, no convivían con sus nietos y sus hijos sólo les dejaban alimentos y demás, y no tenían contacto. A las chicas de [red nacional de personas trans], a pesar de no estar alfabetizadas, se apoyaban mucho en coordinadores del local donde acudían. Todos los días les

mandaba mensajitos para no despegar y romper el vínculo afectivo, quería llegarles para que no dejen. En algunos casos me acerqué a los barrios y pregunté a los vecinos y a los negocios si sabían algo de algún estudiante que no contestaba.

(Maestra 1, EEPA)

Es decir que las y los docentes desplegaron variadas estrategias para la comunicación y el sostenimiento de la CP, a partir de diversos medios, recursos y formas para comunicarse. De ese modo pudieron realizar propuestas particularizadas, inclusive flexibilizando los tiempos pautados para la entrega de las tareas.

3.5. Otra temporalidad del trabajo docente

En los testimonios del equipo directivo y docente se trasluce que las condiciones laborales cambiaron de manera abrupta, debiendo adaptarse a “hacer escuela” de modo remoto con gran inquietud. El director menciona haber trabajado “intensamente con horarios ilimitados intentando articular redes de trabajo entre los docentes, acompañando y reflexionando juntos frente a tanta incertidumbre.”

Las preocupaciones de las y los docentes fueron canalizadas a través de instancias colectivas de reflexión y trabajo, altamente valoradas. De ese modo, se pudieron construir acuerdos acerca de los modos y soportes para llevar adelante la enseñanza, así como para brindar la contención emocional necesaria en un tiempo inédito. Fue intensa la participación de las y los docentes en los procesos de decisión en torno a las dimensiones organizativa y curricular. Como relata una docente:

Hubo una reconstrucción del docente, tuvimos que parar para preguntarnos “¿cómo hacemos, cómo seguimos? ¿Cómo llegamos al alumno de adultos que lo que más busca es vínculos y empatía para poder aprender? (...) Si no logramos estrechar vínculos, no vamos a lograr enseñar.

(Maestra 3, EEPA)

El testimonio de otra docente resulta muy ilustrativo del gran cambio que significó afrontar el desafío de educar en un contexto inédito: “el docente tuvo que reinventarse en 15 días y armar una escuela nueva totalmente ajena a lo que teníamos por dispositivos, llegar a las familias, llegar a nuestros adultos, entender la situación que estaban pasando, fue un trabajo muy arduo”. Los conocimientos tecnológicos se fueron reforzando con el transcurrir del aislamiento obligatorio y, como afirma otra docente: “tuve que aprender a hacer un video, por ejemplo, en un tiempo acotado para no usar muchos datos, fue un aprendizaje arduo para todos los docentes”.

Todo lo narrado da cuenta de que se requirieron tiempos laborales extendidos, con la urgencia de adaptar las tareas a la virtualidad, conjugando el aprendizaje de las herramientas tecnológicas con la recepción de llamadas y mensajes “a cualquier hora”. Como señala una maestra: “yo aprendí

tecnología con la pandemia, trabajé muchísimas más horas, me modificó la vida en todos los aspectos, no fue nada fácil".

Otro aspecto a considerar es que la socialización de los números telefónicos personales por parte de las y los docentes favoreció la recepción incesante de consultas y llamadas, difuminando los límites entre la vida laboral y la privada. Así lo relata una docente: "yo les avisé que podían enviarme consultas y tareas en cualquier horario porque muchos iban hasta la puerta de la escuela para tener conectividad, pero se hizo muy tedioso". También para otra maestra "los horarios de trabajo cambiaron, muchos alumnos adultos volvieron a trabajar, entonces tuve que modificar los horarios para comunicarme con ellos". También un maestro recuerda cómo el plan inicial de mantener una franja horaria estable debió replantearse frente a la realidad de las y los estudiantes: "yo acordé con el director trabajar en mi horario que es a la mañana para que los alumnos no pierdan el ritmo habitual, pero a la tercer semana se perdieron todos los horarios". Otra docente también advierte cómo la flexibilidad horaria devino de la realidad de estudiantes que se enfrentaban a serias dificultades para el sostenimiento de sus hogares:

Hay que recordar que no son niños sino adultos y que tienen muchas responsabilidades: hoy "¿qué cómo?", "me quedé sin trabajo, ¿qué hago?", "en la cooperativa me pagan poco y no hay horas extras", "la feria cerró y no estoy cosiendo" (...) Muchos me comentaban que salían a cartonear y yo les decía: "salí, pero cuidate" (...) Se comunicaban a cualquier hora para contarme y decirme que igual iban a mandar la tarea.

(Maestra 3, EEPA)

Otro aspecto a considerar en las condiciones del trabajo docente se vincula con el desarrollo de la labor desde los hogares. Al respecto, una docente señala: "me costó bastante trabajar desde mi casa, tener mi espacio, dar clases tranquila sin interferencias familiares". En cambio, en su hogar, otra docente encontró contención: "a mí me ayudó mucho mi hija porque yo no tenía muchos conocimientos tecnológicos que luego fui adquiriendo".

En resumen, la adecuación pedagógica, exigió un gran esfuerzo por parte del cuerpo docente debiendo atender distintas problemáticas, que implicaron sortear obstáculos de distinta naturaleza. Asimismo, se extendieron aún más los tiempos por la urgencia de adaptar la enseñanza de los contenidos curriculares a la virtualidad conjugando el aprendizaje de las herramientas tecnológicas. En consiguiente, en la medida en que las y los maestros fueron incorporando el nuevo lenguaje digital de la mano del uso de las tecnologías, se fue facilitando el proceso de reestructuración curricular favoreciendo propuestas educativas de significancia social.

3.6. Evaluación: la importancia de una mirada sensible al contexto

En referencia a la evaluación, se establecieron acuerdos institucionales referidos a la valoración de las entregas de trabajos y el compromiso de cada estudiante en función de sus posibilidades. También se acordó una mayor flexibilidad en los tiempos de entrega, y la realización de devoluciones a las y los estudiantes con valoraciones de tipo cualitativo. Según el relato de una docente, ella evaluó “lo que cada uno pudo hacer en cada uno de sus contextos”. Otra maestra, por ejemplo, afirma que “la evaluación se basó en el seguimiento y el envío de las actividades entendiendo cada contexto particular, no sólo se tuvo en cuenta lo pedagógico sino el interés, las ganas de responder y los inconvenientes ligados a eso”. En otro testimonio se explicita:

Hicimos acuerdos institucionales, yo creo que la evaluación fue la adaptación de ellos a tener una escuela virtual siendo grandes, que se acercaron y preguntaron. Se valoró la situación de alumnos que, a pesar de haber tenido dificultades de conectividad y económicas, no dejaron de comunicarse con sus docentes.

(Maestra 1, EEPA)

En algún caso se reconoce que, en este contexto inédito, tuvieron que ser más “cuidadosos” de lo habitual dentro de la modalidad. Como señala una docente: “la evaluación es muy delicada en los estudiantes adultos porque ellos se exponen al castigo social por no saber, entonces es importante el trabajo docente que los ayuda para romper con esos castigos y empezar a conectarse para poder aprender”.

El director menciona que, hacia el mes de agosto, llegó información a la institución referida a los criterios de evaluación, pero esto no entró en contradicción con lo mencionado anteriormente, sino todo lo contrario. Se trató de poner el acento en la evaluación dentro de una dinámica de enseñanza y aprendizaje sostenida en una comprensión situada e histórica, lejos de la idea que enlaza el despliegue de formas de aprendizaje disponibles para cualquiera, sin límites ni fronteras, gracias a dispositivos tecnopedagógicos “a prueba de contextos” (Baquero, 2020).

3.7. Desafíos de cara al futuro

Como fue detallado en apartados anteriores, los mayores obstáculos que debieron sortear tanto los equipos directivos y docentes como las y los estudiantes para sostener la CP estuvieron vinculados al acceso a dispositivos y conectividad, y la mayor complejidad se registró en el Ciclo de Alfabetización.

Al momento de ser entrevistadas, las personas contactadas aludieron a varios desafíos tanto para la escuela como para las políticas educativas. En tanto institución, emergen planteos referidos a cómo recuperar y/o retomar aquellos contenidos que no pudieron ser abordados debido a la coyuntura; y

como desafío mayor, se preguntan cómo traer nuevamente a las y los estudiantes que se desvincularon de la escuela por diferentes motivos. Por otro lado, las situaciones atravesadas pusieron de manifiesto la importancia de conformar un plan de CP que trascienda el contexto de pandemia, fundamentalmente para las y los estudiantes que comienzan a ausentarse porque consiguen trabajo. En relación con la política educativa, uno de los mayores desafíos es la necesidad de garantizar la inclusión efectiva de tecnologías en términos de acceso y disponibilidad, es decir, por un lado, brindar dispositivos tecnológicos a las y los estudiantes que no los poseen y, a la vez, avanzar en materia de conectividad. Algunas voces sugieren la incorporación de Informática como materia en el nivel Primario de la modalidad Adultos, con la posibilidad de contar con dispositivos digitales en las aulas, y continuar las capacitaciones docentes en el uso de recursos digitales. Sumado a esto, se manifiesta la necesidad de atender problemas de infraestructura, a modo de garantizar un retorno a clases presenciales cumpliendo con los protocolos necesarios. El refuerzo de las tareas de limpieza también aparece entre las principales necesidades.

En términos pedagógicos, surge de las entrevistas a docentes la necesidad de “sistematizar y difundir” actividades contextualizadas con contenidos significativos para la modalidad de Adultos, tanto de manera impresa como virtual. Por último, y en otro orden de cosas, aparece alguna referencia a que “la educación de adultos tiene que tener como eje a la economía solidaria, debido a que muchos alumnos tienen actividades basadas en la economía informal”. Se evidencia cómo este contexto ha puesto de manifiesto cuestiones que, si bien no son novedosas en la modalidad, pasaron a ser prioritarias.

4. CENTRO EDUCATIVO DE NIVEL SECUNDARIO

El Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS), está ubicado en una localidad del Conurbano bonaerense de aproximadamente 600 mil habitantes y fue creado, hace pocos años, en un edificio donde funcionaba un Bachillerato de Adultos. Cuenta con siete secciones en turno vespertino, con una modalidad de cursada presencial de lunes a miércoles y espacios de tutorías no obligatorias los días jueves y viernes. La planta docente está compuesta por cuatro preceptoras, un secretario, una bibliotecaria y alrededor de 40 docentes. Durante 2020, el CENS tuvo una matrícula de poco más de 200 estudiantes⁴.

El CENS se halla ubicado en una calle poco transitada, en una zona “medio complicada” para el acceso y donde se han registrado algunos hechos de inseguridad. La institución articula con alrededor de cien

⁴ Según el Relevamiento Anual, la educación de Jóvenes, Adultas y Adultos de nivel Secundario de gestión estatal estaba conformada en 2019 por 808 unidades educativas a las que asistían 120.072 estudiantes. El sector estatal representa el 96% y el 93%, respectivamente, del total del universo.

comisiones del Plan FinES que funcionan fuera de sede, en el entorno barrial. De acuerdo con el director, la comunidad es “humilde”, “linda” y atraviesa grandes dificultades socioeconómicas. El CENS se encuentra ubicado en un barrio donde, según los relatos de docentes y directivos, las y los jóvenes dejan sus estudios para trabajar u ocuparse de la crianza de sus hijas e hijos. Según su percepción, el abandono por razones laborales o relacionadas a la maternidad, son los motivos por los que la matrícula femenina en los CENS es siempre “un poquito mayor”. Se describe a las y los estudiantes como “gente trabajadora”, en general personas adultas de entre 20 y 30 años, con escasa presencia de adultas y adultos mayores. El docente entrevistado tiene un solo curso a su cargo, lo cual dificulta la relación con sus colegas. Conoce el establecimiento y la zona ya que trabaja en la escuela secundaria que funciona allí en los otros turnos, y cuando era Bachillerato de Adultos también tuvo horas a su cargo.

4.1. El CENS como oportunidad de volver a la escuela, lugar de encuentro

Algunos rasgos que caracterizan a la población destinataria de la EJAyAM, según las voces de las personas entrevistadas, son: la amplitud etaria, la heterogeneidad de tiempos transcurridos desde la última experiencia educativa, las trayectorias educativas previas atravesadas por complicaciones y frustraciones, así como las expectativas de continuidad de los estudios como clave de mejora de la propia situación laboral. Al preguntarle a un docente en relación con sus estudiantes, él comenta:

Edades heterogéneas en los alumnos: jóvenes mayores de 18, y otros alumnos mayores de 50 y hasta 60 años. La mayoría trabaja y se las rebusca, y llegan a la clase con el último aliento. Algunos, los mayores, se concentran, "le buscan la vuelta", van preguntando y logran aprender el contenido, ya no tiene tanto que ver con las bases de años anteriores. Se la "rebuscan" para equipararse con los alumnos de 18 que hace poquito vieron algo en la secundaria. Los alumnos llegan cansados pero con la esperanza de terminar el secundario.

(Profesor de Matemática, CENS)

Según lo relevado en las entrevistas, las experiencias de regreso a la escuela ocurren en diferentes etapas de la vida y suele haber alguna figura clave que incentiva para ello. No es raro que las y los estudiantes lleguen al CENS por recomendación de algún familiar o amistad que transitó su secundario en dicha institución. Una de las estudiantes entrevistadas narró su trayectoria escolar, interrumpida en séptimo grado para trabajar de niñera. Siendo madre a los 17 años, alcanzó a cursar primer año y hasta mitad de segundo, y luego intentó retomar sus estudios en tres oportunidades. La dificultad para ella estuvo en intentar sostener la maternidad, el trabajo y la escuela. Una amiga se anotó en el CENS y la incentivó a terminar la secundaria. En el caso de otra estudiante, por ejemplo, fue su hermana quien la

incentivó a inscribirse. Durante dos años consecutivos comenzó primer año y lo dejó hacia mitad del ciclo lectivo. Una tercera estudiante también cuenta que “cuando hice primero y segundo tenía 15 años, ahora tengo 37, primero se anotó mi marido y después yo”. En la mayoría de los casos, diversas causas motivaron interrupciones tempranas en las trayectorias escolares, luego de lo cual no siempre resultaba posible regresar a la escuela, continuar y sostener los estudios hasta el egreso. Sobre estas dificultades, una estudiante relata:

A los 16 me quedé en cuarto año de lo que es hoy secundario, me quedé con 4 materias y tuve problemas con mi familia y dejé el secundario por varios años. Retomé en la Técnica, perdida del contacto con lo escolar. Uno se va acostumbrando a no agarrar un libro, a no estudiar.

(Alumna de tercer año, CENS)

La pérdida del hábito escolar demora en muchos casos la decisión de retomar la cursada, en muchos casos por temores e inseguridades que luego van siendo superados con el apoyo de los equipos docentes y de compañeras y compañeros de estudio. Una estudiante relata su experiencia positiva al retomar los estudios después de varios años:

Yo dejé hace más de 10 años, retomé el anteaño pasado, en 2019, la verdad que me arrepentí después de tantos años porque me fue re bien. Soy muy aplicada. De la escuela no me puedo quejar, me fue muy bien.

(Alumna de primer año, CENS)

La mayoría de las y los estudiantes entrevistados narraron algunas experiencias anteriores frustrantes en relación con la escuela. Es por ello que el encuentro entre pares, con docentes y la convivencia en el espacio áulico, juega un papel clave para ese sujeto adulto que retoma el contacto con la escolaridad. Durante la pandemia, y más allá de la imposibilidad de la presencialidad, el CENS o “la escuela” continuó siendo para las y los estudiantes un lugar de encuentro, así fuera para retirar alimentos, para intercambiar algún material o para despejar dudas vinculadas al estudio con docentes y pares.

4.2. La organización y comunicación institucional: “trabajamos en conjunto”

Durante 2020, en el CENS se utilizaron diferentes medios de comunicación: se crearon grupos de mensajería instantánea, grupos cerrados en una red social y encuentros presenciales para la entrega de bolsones de alimentos. Se identificaron diferentes circuitos de comunicación a través de la mensajería instantánea: de todo el equipo institucional, del director con docentes, del director con

preceptoras, y de preceptoras tanto con docentes como con estudiantes. Este entramado resultó fundamental para el sostenimiento de la CP.

Una vez transcurridas las semanas iniciales del ASPO, se organizaron -a través de una red social- grupos por materia para la interacción entre docentes y estudiantes. Por medio de la misma, las y los docentes recibían mensajes con dudas o preguntas en formato de comentarios, lo cual permitió un intercambio de mayor calidad con respecto a las dos primeras semanas de suspensión de clases presenciales. Se prefirió esta modalidad al uso del correo electrónico, porque se podía tener un “ida y vuelta más parecido a una conversación”. Además, en la red social el contenido quedaba visible para todas y todos, y fijado con fechas, lo que fue considerado como beneficioso por el equipo directivo a la hora de realizar un seguimiento de la CP, como explica el director:

Cada año [de estudio] tenía diez grupos de [nombre de red social]. Primer año tenía un grupo donde estaba el profe de Lengua con los alumnos. Otro grupo para Inglés, otro grupo para Matemática. O sea, cada año tenía un grupo con sus compañeros y un profesor exclusivo para sus materias (...) Y ahí empezaron a vincularse directamente con el profe. Porque en principio era solamente enviar la actividad, y nada más, y a partir de acá se empezaron a vincular.

(Director, CENS)

Otro medio para estar en contacto fueron los encuentros presenciales en instancias de entrega de alimentos, en los cuales se proporcionaba material impreso o fotocopiado que las y los docentes hacían llegar a la preceptora⁵. Como explica una docente: “Ahí también se aprovechaba para entregar las actividades, los que no tenían acceso a Internet o no tenían teléfono, ahí se aprovechaba para entregar en formato papel.”

Las personas entrevistadas coinciden en destacar el rol de las preceptoras en el acompañamiento de las trayectorias. En cada grupo de whatsapp se realizaban intercambios entre preceptora y estudiantes en relación con las actividades de cada materia y las situaciones personales atravesadas, ejerciendo ellas una función clave para la continuidad. También fueron las que se comunicaron personalmente con las y los estudiantes que en algún momento interrumpieron la comunicación. Además de la contención, las preceptoras tuvieron un papel clave mediando entre estudiantes y docentes, facilitando la vinculación, el intercambio, la resolución de dificultades y el aviso de imprevistos. Como afirma una estudiante: “la preceptora siempre estaba, nos decía que si teníamos algo para consultarle

⁵ Si bien la institución no cuenta con Servicio Alimentario Escolar (SAE), se gestionó la entrega de un bolsón mensual a partir de donaciones recibidas a través de colectas organizadas por la institución, y sobrantes de entregas en otras escuelas. Con los alimentos obtenidos se armaron bolsones que fueron entregados mensualmente en el establecimiento y, en algunos casos, “casa por casa”. Estos encuentros también fueron utilizados para establecer comunicación con las y los estudiantes.

o contarle lo hagamos, nos insistía en que podíamos escribir por privado. Muy atenta, muy colaboradora. Sea la hora que sea“. Y la preceptora entrevistada refrenda esto al explicar: “Trabajamos en conjunto todo el tiempo nosotros con los preceptores, con docentes y con el director, todos los días.”

El equipo docente destaca también a un directivo muy “presente” tanto para organizar el seguimiento de cada estudiante como para sostener el intercambio de información con el equipo docente. Como describe una docente: “en general la comunicación yo [la] tengo con el director, con los preceptores también, pero el director se comunicó frecuentemente conmigo (...) me manda mensaje, me llama, me comparte algún documento”. El director también se encargó de brindar al equipo docente algunas herramientas para el uso de medios digitales.

En suma, las personas entrevistadas coinciden en que la comunicación fue “constante”, “frecuente”, y se evidencia la importancia que revistió este contacto fluido para el sostenimiento de las trayectorias de las y los estudiantes.

4.3. La enseñanza: materias, tiempos, propuestas flexibles

Al inicio del ASPO, y con la perspectiva de que el confinamiento duraría apenas dos semanas, se envió a las y los estudiantes del CENS unas veinte actividades (dos por materia), a través de los grupos de mensajería instantánea. Con el transcurrir de los días, se realizaron readecuaciones, extendiéndose los plazos de entrega de las actividades y organizando la enseñanza a partir de un cronograma. Fue entonces cuando el equipo directivo y de docentes organizó grupos por materia a través de una red social. Se enviaban actividades de forma semanal contemplando dejar una semana libre cada mes, para que las y los estudiantes “se pongan al día” y realicen consultas. Si bien todas las estrategias estaban orientadas a garantizar un ida y vuelta virtual, a quienes no podían enviar los trabajos de este modo se les dio la posibilidad de acercarse a entregarlos a la escuela una vez por quincena o por mes. Si bien se realizaron experiencias de encuentros virtuales sincrónicos, los resultados no fueron los esperados, ya que se conectaba poca cantidad de estudiantes y, quienes lo hacían, afrontaban constantes interrupciones de conectividad que obstaculizaban la fluidez de la comunicación. El intercambio de actividades a través de la red social facilitó una dinámica de “conversación” a través de notas y comentarios, de preguntas y respuestas, superándose la rigidez inicial del flujo de actividades a través de correo electrónico. En esas conversaciones se profundizaba acerca de las consignas, se desarrollaban explicaciones y se proporcionaban orientaciones tanto de docentes hacia estudiantes como de estudiantes entre sí. En ocasiones, estos intercambios posibilitaban subsanar dificultades operativas como la descarga y carga de archivos. Estos espacios de interacción permitieron pensar modificaciones y adaptaciones de las propuestas: el director tomó nota de las dificultades que se presentaban en cada materia y, junto con el equipo docente, avanzaron en modificaciones y en el desarrollo de nuevas estrategias.

Las y los docentes fueron adaptando la dinámica de trabajo a las condiciones que imponía la coyuntura pandémica. Se propusieron actividades que pudieran ser comprendidas y abordadas sin presencialidad, se elaboraron videos y audios explicativos para orientar el uso de herramientas para la comunicación y el intercambio de materiales en forma virtual. En las entrevistas, hubo coincidencia en señalar que fueron las consignas escritas las que dieron mejores resultados, especialmente aquellas más concretas y concisas. Luego, por medio de la red social -y en algunos casos a través mensajería instantánea- las propuestas se complementaban con explicaciones grabadas por cada docente, muchas veces atendiendo a los intercambios que iban transcurriendo a través de mensajes y publicaciones. Para algunas y algunos docentes, resultó clave destinar en sus hogares un espacio que oficiara como cartelera o pizarrón, replicando el modelo áulico tradicional como apoyo a la explicación oral. Para algunas y algunos docentes resultó más provechoso elaborar sus propios videos de corta duración, muchas veces intercalando imágenes y textos, antes que apelar a enlaces de videos preelaborados de larga duración que no seducían en cuanto a su forma explicativa. En estas producciones propias, se esperaba reproducir el formato conocido tanto por las y los estudiantes como por ellas y ellos mismos. Quienes optaron por acompañar las propuestas escritas con material audiovisual, se apoyaron para su producción en conocimientos previos y en nuevos saberes. Como señala una docente:

Si bien había hecho algunos cursos tuve que aprender a editar videos. Algunos me salían con el audio atrasado, uno de los últimos fue el mejor, sin ningún tipo de error. Hasta que le fui agarrando la mano, una actividad me llevaba tres o cuatro días, después me excedía en el tiempo, por ahí no quedaba muy clara la explicación a la imagen que había puesto. Me pasaba horas buscando imágenes que no sean muy vistas, para que el alumno no la pasara por arriba.

(Profesora de Economía, CENS)

Es así como, entre las tareas que se sumaron al trabajo docente, se cuentan todas aquellas vinculadas con la producción y edición audiovisual.

Con relación a los contenidos, a comienzos de 2020 se realizaron algunos acuerdos entre docentes de los mismos espacios curriculares, basados en los diseños curriculares. Luego, cada docente fue adaptando materiales, recursos y estrategias de acuerdo a lo que “mejor funcionaba” en cada grupo. Habitualmente, cada docente planificaba sus propuestas en forma individual y se comunicaba con el director. Como explica un profesor de Sociología: “al principio de todo el director se comunicó conmigo, me comentó la forma de trabajo, el rastreo de alumnos para que no se pierdan, hablé con él, no hubo reunión grupal (...) se habla de cada situación, de los alumnos en particular.” En cambio, dentro del Departamento de Matemática se pudieron generar acuerdos entre docentes, planificar en conjunto la enseñanza y conversar acerca de las dificultades que se iban presentando.

Algunas decisiones en relación con los contenidos estuvieron vinculadas con la selección de temas más

“importantes” y “generales”. Como señala una docente: “desde un principio me manejé con el diseño curricular, abarqué temas principales, me parecía que era lo que más podía resultar.” Sin lugar a dudas, la interrupción de la presencialidad implicó la ausencia de intercambios coloquiales y apoyados en las experiencias de las y los estudiantes. En este sentido, una docente explica:

No pude trabajar investigación, por darte un ejemplo, ver las estadísticas de un partido con otro, estadísticas laborales de un grupo y otro, cosas que no pude hacer porque no podían salir a averiguar esos temas. También en organización me gusta decirles ‘buscá en un kiosco cómo se manejan’ y tampoco lo pude hacer. Cositas que quedaron.

(Profesora de Economía, CENS)

Las y los docentes se refieren a una experiencia de intercambio entre pares hacia el mes de octubre, realizada en el marco de una jornada institucional. En este espacio pudieron comentar las situaciones de las y los estudiantes, coincidiendo en la dificultad de sostener “el ida y vuelta” de las actividades propuestas, más aún luego del receso invernal cuando se registró una caída importante en los envíos de trabajos por parte de las y los estudiantes. Esto último se atribuye a razones tales como la vuelta a la presencialidad en el trabajo, el desgano provocado por las dificultades que conlleva sostener la cursada de modo virtual y cierta desorientación generada por los medios de comunicación, lo cual habilitó la interpretación de que no era necesario cumplir con la entrega de trabajos.

Por otra parte, varias de las personas entrevistadas coincidieron en señalar la pérdida de la posibilidad de una construcción colectiva del conocimiento durante el ASPO. Refieren que se extrañó la riqueza del intercambio de ejemplos y experiencias propias del aula presencial, dado que las actividades y tareas tendieron a resolverse individualmente, de acuerdo a las posibilidades de cada estudiante en términos de acceso a la conectividad y organización de los tiempos para el estudio.

4.4. Sostener las trayectorias en el marco de la excepcionalidad

Desde sus orígenes, en la institución se trabajó para fortalecer el vínculo con la comunidad a través de varias acciones: se participó a la comunidad educativa en la elección de un nombre para la institución, se activaron redes sociales para la comunicación, y también se realizaron algunas salidas educativas con estudiantes (por ejemplo, visitaron los museos Sitio de Memoria ESMA y de Malvinas), todo lo cual estrechó los lazos con estudiantes y familias.

En el contexto del ASPO y DISPO durante 2020, el director promovió acciones tendientes a priorizar la CP, algunas de las cuales fueron mencionadas en apartados anteriores. Sumado a ello, para poder sostener las trayectorias de sus estudiantes durante la interrupción de clases presenciales, las y los docentes desplegaron diversas estrategias orientadas a sortear las dificultades para llegar a

estudiantes con escasa o nula conectividad. Hubo docentes que ampliaron los canales de comunicación -circunscriptos en principio a una plataforma virtual de una red social-, ofreciendo sus números telefónicos y participando en grupos de mensajería instantánea. Tal es el caso de la profesora de Matemática que conformó un grupo de mensajería para tener un mayor acercamiento, más dinámico y sostenido con sus estudiantes. En varios casos, las y los docentes flexibilizaron los horarios para la recepción de consultas y trabajos, lo cual también comprometió sus propias dinámicas familiares y laborales, con jornadas laborales extendidas más de lo habitual.

Sumado a lo anterior, se adoptaron algunos criterios pedagógicos en relación el tipo de actividades que era conveniente solicitar, por ejemplo, que su resolución no le demandara más de una hora al o a la estudiante (“como si estuvieran en una clase”). También se acordó entre el director y el equipo docente considerar el contexto de cada familia, empatizar en relación con la escasez de recursos básicos, y hasta se llegaron a gestionar colectas de alimentos destinados a los grupos familiares de las y los estudiantes con mayores dificultades.

Otro aspecto importante que contribuyó al sostenimiento de las trayectorias fue el apoyo entre pares: la cooperación brindada entre estudiantes para el acceso a las tareas y su resolución. En el caso de tercer año, se comunicaban entre sí a través de grupos de mensajería instantánea, según explica una estudiante:

Con los compañeros tenemos un grupo de whatsapp aparte que armamos entre nosotros para sacarnos dudas, preguntar cosas que por ahí no entendíamos. Con alguno me pude ver en plena pandemia para pasarle la tarea, con otros por whatsapp o videollamada, como veníamos de otro año juntos aprovechamos, mantuvimos el vínculo. Yo imprimía la tarea acá cerca de casa y nos encontrábamos en la puerta del cole y se la daba. Si no podía arreglaba con la hermana que también es conocida. Literatura y Matemática que es mucho imprimíamos, lo que es pregunta lo copiaba y se lo pasaba así.

(Alumna de tercer año, CENS)

Esta referencia al vínculo que implica haber cursado un año anterior con el mismo grupo, parece haber también propiciado el sostenimiento de las trayectorias, siendo en realidad un rasgo particular reconocido dentro de esta modalidad. Según explica el director:

Se da una particularidad pura de Adultos, porque el abandono mayor se dio en primer año, que se da cuando está la presencialidad también (...) La realidad marca lo que pasó todos los años en Adultos: que en primer año hay más deserción, en segundo año hay más continuidad, y en tercer año prácticamente termina egresando el 80%. Y en la presencialidad pasa lo mismo, los terceros años

trabajaron espectacularmente, de hecho, al último día de clases hubo 14 alumnos que no adeudaban ninguna materia y pudieron titular.

(Director, CENS)

En el caso de tercer año, el grupo se encuentra más consolidado, lo cual permite una dinámica más fluida en la comunicación y contención entre pares. Se diferencia en este aspecto del grupo de primer año, ya que sus integrantes no llegaron a conocerse presencialmente y esto influye en la conformación del grupo como tal. Una profesora explica lo siguiente:

Había muchos que no respondían aunque les preguntaras en el grupo de whatsapp. Más en primer año, constantemente insistía. '¿Estás, necesitás ayuda?', era un seguimiento casi continuo y con poca respuesta. Hubo algunos que contestaron atrasadamente, se pusieron al día con los trabajos. El problema no era solo la conexión, sino el uso del mail. Había resistencia, preferían usar el whatsapp. Saltó en un momento que no era que no podían conectarse sino [que había dificultades para] usar el mail, armé tutoriales para eso.

(Profesora de Matemática, CENS)

En general, de los testimonios se desprende el valor que se otorga a los vínculos: de la escuela con la comunidad, del equipo directivo y docente entre sí y con las y los estudiantes. También se resaltan los apoyos mutuos entre estudiantes y se comprueba cómo todo esto contribuye al sostenimiento de las trayectorias.

4.5. El trabajo docente desde casa: condiciones y despliegues

En el marco de la suspensión de clases presenciales por la pandemia y como consecuencia de la constante búsqueda de estrategias para fortalecer el vínculo con las y los estudiantes y sostener las trayectorias, el trabajo docente se vio alterado en varios aspectos. Se modificaron tanto las formas de vincularse con las y los estudiantes, como las estrategias de enseñanza, las propuestas pedagógicas y los recursos necesarios para sostener las clases, con el fin de que la mayoría pudiera acceder a las tareas, explicaciones y devoluciones.

Con relación a los recursos, el director señala que no todo el equipo docente contaba con computadora en su casa. En varios casos, el único dispositivo con el que se contaba era un celular, lo cual traía aparejadas dificultades para diseñar las clases, construir propuestas de actividades, así como para leer y realizar devoluciones a las y los estudiantes. De ahí la importancia de aquellas políticas que promuevan el acceso a dispositivos, tanto para estudiantes como para docentes. Al respecto, comenta el director:

Es una pena que el gobierno anterior haya discontinuado la entrega de las net, porque si se hubiesen seguido entregando, si bien Adultos tampoco nunca recibió las netbooks, porque nos tienen abandonados (...) Los adultos también son parte del sistema educativo y sería bueno, que para una situación como la que estamos atravesando también sean parte de la recepción de net y demás. Porque han entregado este año algunas, pero siempre Adultos queda al margen. Pero bueno, por lo menos nos hubiera agarrado mejor parados.

(Director, CENS)

También en relación con los recursos, muchas y muchos docentes debieron aprender a utilizar herramientas digitales, y quienes tenían más conocimientos se los transmitieron a sus colegas. En este caso, el director también acompañó a las y los docentes en ese sentido:

Como director me ha tocado hacer tutoriales para mis docentes: para que puedan armar un grupo de Facebook, para que puedan subir un archivo, para enseñarles a armar un PDF. Si bien los profes estuvieron enseñándoles a los alumnos, yo que más o menos manejo la tecnología, me ha tocado un poco acompañarlos en este camino.

(Director, CENS)

Por otro lado, las estrategias desarrolladas a fin de sostener el vínculo con las y los estudiantes y llevar adelante la CP -adaptándose a las posibilidades, tiempos y recursos de las y los estudiantes- trastocaron fuertemente los límites de la jornada laboral. Al referir a esta extensión de la jornada, el director relata su experiencia personal:

Mi teléfono lo tiene todo el barrio. Yo di mi teléfono y era responder inquietudes desde las 8 de la mañana hasta las 9 de la noche, primero de mayo, feriado, no había día que no y acá en casa he tenido varias agarradas porque ponele a las 9 de la noche y estábamos comiendo, y recibo un llamado y estaba media hora con el llamado, yo lo que más quiero es volver a la normalidad, porque nos desarticuló todo.

(Director, CENS)

Como se observa en el testimonio del director, esta modificación en los horarios de trabajo impactó en la vida personal y familiar. En muchos casos, hubo que reorganizar los tiempos de trabajo en pos de balancear los roles laborales con los familiares, y administrar de algún modo el uso de los dispositivos

disponibles en las casas. En algunos casos, esto derivó en el aprovechamiento de cualquier momento disponible para cumplir con las obligaciones laborales como la preparación de clases y materiales, así como la devolución de trabajos. Como señala un docente entrevistado:

Hay gente que me decía que se organizaba en el horario habitual pero a mí se me complicaba y me ponía a laburar a las 11 de la noche, 2 de la mañana. No es que me queje, fue como me pude organizar yo. Yo a la tarde los dejaba más a mis hijos que usen la computadora, por la mañana por ejemplo mi hija tenía zoom con profes todas las mañanas. Entonces yo lo usaba después. Fue muy caótico para mí.

(Profesor de Sociología, CENS)

En otros casos había dispositivos suficientes en el hogar, pero la dificultad estuvo en encontrar un espacio de trabajo para llevar adelante las clases. Como explica otro docente:

Tenía una computadora para mí solo, escritorio y celular, entonces no tenía problema de conexión. Sí, el lugar en casa... tengo dos hijos, tuvimos que adaptar, cada cual tener su espacio, eso fue modificando costumbres en casa. Entonces sí, costó encontrar un lugar, primero no tenía pizarrón, conseguí un pizarrón, combinaba sala de Facebook con llamada de whatsapp.

(Profesor de Matemática, CENS)

Como se mencionó anteriormente, la flexibilización en los plazos y horarios de entrega de trabajos y realización de consultas por parte de las y los estudiantes -al comprender las dificultades de conectividad que afrontaban-, generó una sobrecarga de trabajo en las y los docentes. Al respecto, una profesora comenta:

A mí me desgastó muchísimo no tener horario, no poder planificar el día, las correcciones, no poder organizar una rutina, es difícil cuando uno está corrigiendo lo de todos a la vez. En un día me mandaban tantos trabajos de diferentes cosas, me costaba más corregir, muchos no tenían los recursos como para mandar una fotito o una buena fotito, no se entendía nada en muchos casos. Me llevaron muchísimo tiempo las correcciones.

(Profesora de Informática, CENS)

Entre las nuevas tareas a afrontar en el marco del aislamiento, también se mencionan la colecta de alimentos y su distribución entre estudiantes. Entre docentes refieren a la misma como un acto más de

colaboración en pos del sostenimiento de las trayectorias. Para ello, se trabajó en forma conjunta y articulada para recolectar la mercadería durante todo el año, con entregas mensuales.

Podemos afirmar, entonces, que fueron notables los esfuerzos realizados para mantener el contacto con la mayor cantidad de estudiantes, y las estrategias llevadas adelante en pos del sostenimiento de las trayectorias. Para que ello fuera posible, el equipo directivo y docente debió organizarse, pensar propuestas y modificarlas de acuerdo a las respuestas obtenidas. Esto ocasionó una flexibilización en sus horarios, en las formas y espacios de trabajo.

4.6. La evaluación: criterios, temporalidades, insistencias

Evaluar en este contexto inédito revistió complejidad y fue necesario realizar acuerdos en relación a criterios y ponderaciones. En el CENS se realizaron tres valoraciones durante 2020: en mayo, julio y a fin de año. En la valoración pedida desde la dirección del CENS en el mes de mayo, cada docente utilizó una escala propia: algunos calificaron como “bien”, “muy bien”, “regular”; otros con nota numérica; otros como “aprobado” o “no aprobado”. En el mes de julio, en cambio, para el cierre del primer cuatrimestre, se acordaron criterios en común y con ellos se elaboraron planillas de Excel con funciones de autocompletado. Las calificaciones fueron “aprobado”, “en proceso de aprobación”, y “sin entregas”. Más tarde constataron que el criterio utilizado había resultado “bastante similar” a la directiva recibida desde la DGCyE, que consistía en distinguir entre “Trayectoria Educativa Avanzada” (TEA), “Trayectoria Educativa en Proceso” (TEP) y “Trayectoria Educativa Discontinua” (TED).

En relación con los criterios de evaluación, las y los docentes refieren que tuvieron en cuenta la entrega de actividades y las interacciones a través de la red social, también era valorada la “presencia” ya fuera respondiendo con un “recibido” o interactuando a través de la solicitud de una prórroga en el plazo de entrega de un trabajo. Un docente explica cuál fue su criterio:

Valoraba al alumno que estaba de alguna forma presente. Recibía la mayoría de las actividades de forma privada con imágenes de whatsapp. Exigí más del 70 % de las actividades propuestas bien resueltas, con 7 actividades aprobadas, completaron trayectoria, con eso consideraba cubiertos los contenidos mínimos.

(Profesor de Matemática, CENS)

Según explica el mismo profesor, otra forma de sopesar los avances, fue a partir de la comparación entre diferentes entregas:

Es difícil evaluar si el alumno está aprendiendo, pero con las actividades y detectando que éstas no fueran iguales, de a poco me iba dando cuenta que había errores que ya no cometían, resolvían

más fluido cada cálculo y situación problemática.

(Profesor de Matemática, CENS)

Según las estudiantes entrevistadas, “lo importante era entregar, ni los plazos ni el tiempo, sino poder cumplir todas las entregas”. Se observa en sus testimonios que percibían el acompañamiento de las y los docentes, y la insistencia en que continuaran con la cursada. Al referirse a sus docentes, una estudiante comenta que “estaban orgullosos porque la gente siga estudiando, siempre trataron de ayudarnos”. Las estudiantes también explican que con el transcurrir del tiempo, se flexibilizaron los tiempos de entrega priorizando el cumplimiento de las mismas:

Los profes decían que tenían que haber trabajos entregados sí o sí para aprobar, todos los trabajos sí o sí para poder aprobar. No nos tomaron prueba virtualmente, pero sí nos pedían todo. Los primeros meses sí ponían fecha, después se atrasó, los chicos no llegaban a entregar, era un requisito que antes de noviembre todo debía estar entregado para poder aprobar.

(Estudiante de tercer año, CENS)

De las entrevistas a docentes y estudiantes se desprende entonces que se evaluó con valoraciones cualitativas, ponderándose el contacto, la participación y la entrega de trabajos, para lo se fueron flexibilizando los tiempos en el marco de un seguimiento personalizado.

4.7. Desafíos a pesar de las limitaciones

En cuanto a la posibilidad de efectivizar la CP, los principales desafíos estuvieron vinculados con la situación económica, la escasez de recursos tecnológicos y de conectividad. Un docente entrevistado señala que "fue durísimo el año", y una preceptora comenta:

El principal problema son los dispositivos, que tiene que ver mucho con lo económico. También se dificulta estar a la altura para poder trabajar de forma virtual, tenés que contar con los dispositivos para poder hacerlo, hay gente que no puede.

(Preceptora, CENS)

Las personas entrevistadas coinciden en señalar que uno de los desafíos más grandes durante el ciclo lectivo 2020, fue transitar la virtualidad con estudiantes de primer año, quienes “veían algunas materias por primera vez” y quienes, en la mayoría de los casos, se hallaban en un proceso de vuelta al estudio luego de un período de interrupción o pausa. En estos casos, fue difícil generar el “enganche” al no haber convivencia en el aula con pares, al estar limitadas las posibilidades de un

aprendizaje compartido. Otra cuestión que se planteó como desafío, fue que las y los estudiantes cumplieran con las entregas, sobre todo después del receso invernal, como señala el profesor de Economía: “se complicó después del receso escolar, se decía que todos los estudiantes pasaban, ahí costó bastante que se pudieran conectar, llamábamos, mandábamos mail, preguntamos cuáles eran las dificultades.”

Por otra parte, la experiencia sincrónica fue escasa, debido a las dificultades de conectividad. Cuando se proponía este tipo de actividad, se conectaba poca cantidad de estudiantes y muchas veces quienes lo hacían, no contaban con una conexión estable como para mantener un diálogo fluido. Una opción fue apagar la cámara para economizar el uso de datos, pero ello traía otras dificultades, como explica un docente en su entrevista:

Tenés que estar lo más tranquilo posible en una clase, pero al mismo tiempo, no ves las caras...quiero que me pregunten, ‘por favor, pregúntenme’, ese tipo de situación... Todo llevó un esfuerzo importante... me gusta hablar, es una forma de catarsis, el año fue muy duro, me preocupa que los alumnos no tengan acceso a conectividad.

(Profesor de Matemática, CENS)

Las trayectorias escolares de quienes asisten al CENS están marcadas por intermitencias, frustraciones y problemáticas diversas, por lo que volver a la escuela y retomar los estudios secundarios, ya constituye un desafío. En el contexto de suspensión de clases presenciales, a ese desafío se sumaron otros: cursar a través de medios virtuales con limitados recursos tanto en términos de dispositivos como de conectividad; prescindir de la explicación directa o presencial de las y los docentes, y de la construcción colectiva del conocimiento en el aula con las compañeras y los compañeros, que en muchos casos ocupan también un rol en la contención emocional. A lo antedicho se suman problemas económicos y familiares, acrecentados por el contexto de pandemia. El desafío de las políticas educativas, es garantizar la permanencia en la escuela de estas y estos estudiantes que ya han quedado fuera del sistema educativo en otra oportunidad, y acompañar la finalización de sus estudios secundarios como pieza fundamental para el desarrollo de su vida en sociedad. Para ello, como se ha observado, se torna ineludible garantizar la inclusión efectiva de las tecnologías, tanto en términos de acceso a dispositivos adecuados como a conectividad, ya que la “brecha digital” fue el mayor motivo de desigualdades durante el ciclo 2020. En efecto, Ozollo y Papparini (2020) plantean que el derecho a la educación hoy en día incluye necesariamente los derechos vinculados a las tecnologías digitales. Tal es así que la "inclusión digital" emerge como un nuevo derecho en la medida en que los avances en información y comunicación debieran estar disponibles y ser aprovechados por todas y todos, independientemente de la modalidad de cursada.

5. PLAN FinES

Este apartado está dedicado a la experiencia de la CP de algunas comisiones de FinES en un distrito del interior de la provincia de Buenos Aires que cuenta con una población de más de 30.000 habitantes. La actividad económica de la zona se ha orientado tradicionalmente a la ganadería y la explotación de tambos, aunque actualmente también se promueven la producción industrial y el turismo. El plan FinES, como es sabido, está dirigido a Jóvenes, Adultas y Adultos mayores de 18 años que no hayan iniciado o finalizado el nivel Primario o Secundario, y a quienes cursaron el último año de la secundaria hasta diciembre del 2015 y adeudan materias. El plan cuenta con tres líneas de acción: Trayecto Primario, Deudoras/es de materias y Trayecto Secundario⁶. En esta investigación se trabajó con comisiones inscriptas en estas dos últimas líneas de acción.

En 2020, la gestión de las comisiones de FinES del distrito en cuestión experimentó un cambio: anteriormente, la coordinación administrativa había dependido del CENS del distrito; ahora, en cambio, se cuenta con un nuevo coordinador administrativo y un nuevo coordinador regional, recientemente nombrados. Estos cambios desplazaron el programa de la coordinación del CENS, lo que además de generar cierta tensión entre dicha institución y el programa FinES, imprimió un funcionamiento de carácter fragmentado en el contexto pandémico⁷.

Inicialmente, el programa comenzó en el distrito con cuatro “pequeñas comisiones” y fue creciendo hasta contabilizar alrededor de 25. En 2019, funcionaron poco más de 20 comisiones y durante 2020, los grupos se organizaron para la enseñanza virtual, quedando conformadas poco más de 10 comisiones. En cuanto al CENS, el mismo tiene alrededor de 10 secciones: durante 2018, se incorporó una opción semipresencial⁸, además de las secciones en modalidad presencial, y se unificó el plan de estudios. El crecimiento del programa FinES en el partido se tradujo en una equiparación, por lo menos en cuanto a la cantidad de grupos de estudiantes, al CENS y, por momentos, lo superó⁹.

La actual coordinadora administrativa de FinES ha estado vinculada a la modalidad de Jóvenes y Adultas/os a lo largo de su carrera docente. Se trata de una persona conocida en la zona por su trayectoria vinculada a la modalidad, y es una gran conocedora de muchas y muchos estudiantes: “los viene siguiendo de la escuela primaria”.

Las comisiones están localizadas en ámbitos urbanos y rurales, generalmente en escuelas primarias. En

⁶ Para más información, se puede consultar:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/fines/terminar-primaria-secundaria>

⁷ Según los datos informados por el RA (2019), en este distrito, la cantidad de estudiantes que asisten al CENS es similar a la cantidad de matrícula registrada en las comisiones de FinES.

⁸ A partir de la Resolución 106/18 se estableció la adecuación del modelo de organización curricular modular definido por la Resolución 737/07. Esto implicó una reconfiguración y actualización de los contenidos del plan de estudios: de 44 módulos se pasó a 28. En https://abc.gob.ar/sites/default/files/direccion_de_educacion_de_adultos.pdf

⁹ Según el Relevamiento Anual, el plan Fines contaba en 2019 con una matrícula de 97.715 estudiantes.

la localidad cabecera del partido, las sedes se sitúan en los “barrios alejados”, distantes del centro, funcionando en locales como, por ejemplo, sociedades de fomento. En el año 2020, los cursos de FinES se iniciaron en la segunda mitad del año, a partir de agosto.

5.1. Entramado de circuitos en la comunicación institucional

Al iniciarse las actividades después de decretado el ASPO, la comunicación en el FinES estudiado se organizó en varios circuitos. Hubo intercambios entre docentes y la coordinación, entre docentes entre sí, entre la coordinación y estudiantes, así como exclusivamente entre estudiantes.

La comunicación entre docentes y las figuras de coordinación se produjo en torno a cuestiones administrativas, con especial énfasis en la resolución de situaciones ligadas a estudiantes que, por algún motivo, interrumpían el contacto con la institución. En estos casos, desde la coordinación se llamaba a las y los estudiantes para saber qué ocurría; en ocasiones, el coordinador pedagógico concurre a algunos domicilios para intentar reestablecer el contacto. Las y los docentes destacaron la labor de esta figura para convocar a las y los estudiantes a la enseñanza virtual. Desde la coordinación también se ponderó el esfuerzo realizado por las y los docentes en conectarse. Según palabras de una profesora de Lengua, se trataba de “estar todos alertas para ayudarnos entre todos, que entiendan que estamos con ellos, eso es fundamental, todos se han puesto en esa lucha porque todo llegue”. No obstante, algún docente reconoció también haber experimentado cierta “desorganización” cuando las y los estudiantes dejaban de conectarse y “no avisaban”.

En cuanto a la comunicación entre profesoras y profesores a través de grupos de mensajería instantánea, los puntos centrales de los intercambios fueron los recursos a utilizar en la modalidad virtual, así como las formas de “atraer” a las y los estudiantes con quienes no se había podido establecer contacto. La conexión y participación de las y los estudiantes fue un tema de preocupación central: era frecuente que se consultaran respecto de estudiantes quizás “medio rezagados”. Si bien cada docente decidía utilizar los recursos que mejor se adaptaban a su grupo, los intercambios estimulaban el pensar en nuevas opciones. Por ejemplo, las profesoras de Matemática habían armado un pizarrón virtual y grababan las clases utilizando dicho recurso. En algunas entrevistas queda destacada la comunicación entre docentes, considerándose que durante 2020, hubo un trabajo más coordinado e integrado con respecto a años anteriores.

Las estudiantes entrevistadas de tercer año, manifiestan haber mantenido comunicación con docentes y también con ambos coordinadores, con quienes se contactaban para resolver dudas o dificultades. Ambas señalaron que durante los años anteriores -en el marco de la modalidad presencial de cursada-, atravesaron circunstancias de vida muy complejas que las llevaron a considerar la posibilidad de dejar de asistir a clases. Recuerdan que por entonces recibieron mucho apoyo y contención de parte de sus docentes, lo cual resultó decisivo para la continuidad en FinES. Durante 2020, en el contexto de la pandemia, ellas destacan que la comunicación resultó aún más fluida. En el caso de los estudiantes de

primer año, señalaron mantener una comunicación de frecuencia semanal con cada docente. Sin embargo, con algunos docentes esta comunicación tuvo interrupciones por problemas de salud, por ejemplo, a lo cual se sumaron las dificultades de vida atravesadas durante un tiempo muy complejo. No obstante, estos mismos estudiantes, también señalaron que hubo gran fluidez y frecuencia en la comunicación con otros docentes, quienes se convirtieron en referentes ante cualquier necesidad de consulta.

Finalmente, las y los estudiantes también formaron grupos entre sí para comunicarse: de ese modo intercambiaban en relación con las actividades y temas que se proponían en las diferentes materias. En las entrevistas surgió que, en el caso de los grupos de segundo y tercer año, el grupo de estudiantes ya se conocía entre sí de cursos anteriores. Debido a la reorganización de comisiones producida en 2020, se sumaron nuevos integrantes a dichos grupos. Se trató de vínculos solidarios y amistosos: por ejemplo, el grupo de estudiantes de tercer año proyectó realizar un asado entre compañeras, compañeros y docentes al finalizar la pandemia.

5.2. Estrategias para reponer el espacio de la “clase”

Las y los docentes entrevistados señalan que adaptaron el desarrollo de los contenidos a los tiempos y necesidades que impusieron tanto la virtualidad como los avatares de la vida en pandemia. En este sentido, coinciden en destacar que enseñar y aprender “virtualmente” prolongó el período necesario de dedicación a cada contenido. Por este motivo, no desarrollaron todos los temas previstos en los proyectos, pero sí aquellos prioritarios, los cuales fueron trabajados con mayor “profundidad”. El proceso se vio facilitado por el interés y la respuesta de alumnas y alumnos. Se destaca en las entrevistas que el ritmo de avance en los temas previstos fue regulado de acuerdo a los intereses y posibilidades de las y los estudiantes, más que como una imposición unilateral de las y los docentes. Según un docente de Ética y Ciudadanía: “no quise sobrepasar a los alumnos que no podían conectarse”.

Una docente entrevistada relata que organizó los contenidos en base a los módulos impresos enviados por el Ministerio de Educación de la Nación, adaptando su proyecto a estos contenidos. Esta decisión fue tomada porque contribuía a resolver obstáculos a los estudiantes con problemas de conectividad; además, el material impreso proporcionaba una “base común” a las y los estudiantes. De todas formas, agregó al material incluido en los módulos, videos y libros vinculados con los temas desarrollados. Así, se propuso ofrecer a sus estudiantes diversos materiales con el fin de que pudieran construir sus propias ideas sobre algunos temas (un ejemplo: “publicidad y propaganda”). Esta docente considera que la dinámica de la enseñanza-aprendizaje en la virtualidad, si bien no mantuvo la misma intensidad que las clases presenciales, resultó una valiosa experiencia con sus estudiantes:

Yo siempre les digo, no es la palabra de uno la que vale, son ustedes que tengan sus propias ideas, vamos a ir leyendo, vamos a ir indagando, darles las herramientas para que puedan encontrar sus ideales y tengan una idea propia es fundamental, vos empezás a dar todo esto de entrevistas, crónicas, publicidad, ellos ahí encuentran un montón de cosas que no se habían dado cuenta que estaban.

(Profesora de Lengua, tercer año, FinES)

Por otra parte, otro docente destaca que su materia -Informática- se volvió una herramienta muy necesaria para poder mantener el proceso educativo. Fue así como adaptó su proyecto original a la nueva coyuntura, priorizando procedimientos y contenidos que se volvieron fundamentales para la CP como, por ejemplo, el envío de mails. Reconoce que relegó algunos contenidos incluidos en su planificación inicial. En este caso, dado el papel central que tomaron las tecnologías, el docente entrevistado reorientó su proyecto pedagógico con el objetivo de facilitar el acceso a los saberes tecnológicos, requisito imprescindible para la continuidad de las trayectorias estudiantiles en la coyuntura actual.

Según las y los docentes entrevistados, el recurso utilizado de manera predominante para desarrollar la enseñanza en la virtualidad fue la mensajería instantánea. Las y los estudiantes no podían utilizar aplicaciones de videoconferencias, porque en muchos casos no disponían de dispositivos adecuados para utilizarlas. En algunos casos, las y los estudiantes contaban con un único celular para toda la familia. Tampoco contaban con servicio de Internet en los hogares, debiendo emplear datos móviles de sus celulares o bien apelar al préstamo por parte de vecinos y/o familiares. Fue así como las dificultades para conectarse se convirtieron en el gran desafío enfrentado por docentes y estudiantes. En cuanto a la privación del servicio de internet, esto no sólo se debió a dificultades económicas para costearlo sino también a problemas de provisión, principalmente en zonas rurales.

Ante el panorama descrito, las y los docentes desarrollaron estrategias para hacer frente a las circunstancias. En primer lugar, ante la imposibilidad de realizar encuentros sincrónicos por plataformas de videoconferencia, implementaron encuentros sincrónicos por mensajería instantánea a través de audios (lo desarrollaremos más adelante), o bien utilizaron la opción asincrónica. En segundo lugar, flexibilizaron los plazos de entrega de los trabajos solicitados a las y los estudiantes. En algunos casos, fue necesario enviar más de una vez archivos y explicaciones, ya que muchos celulares “colapsaron” al ser compartidos por varios miembros del hogar. En ocasiones hubo que enviar fotografías en lugar de archivos que requirieran el uso de aplicaciones de Word o pdf para su apertura. Una docente entrevistada, por ejemplo, utilizó cuadernillos impresos por el Ministerio de Nación, lo que proporcionó una base común de materiales accesible a sus estudiantes, lo cual fue complementado con otros materiales confeccionados por ella y enviados virtualmente. Los cuadernillos fueron distribuidos por el coordinador pedagógico, en lugares, días y horarios acordados

previamente. Hubo casos en que las y los estudiantes no pudieron asistir para retirar el material impreso y fue el propio coordinador quien se los acercó a los domicilios.

La totalidad de estudiantes señaló haber utilizado el celular para transitar la modalidad virtual. Se trató de la herramienta para integrar los grupos de mensajería instantánea, recibir y enviar trabajos, conectarse en los encuentros sincrónicos. Una estudiante residente en zona rural, manifestó contar con una conexión a internet inestable; de todas maneras, esto no impidió que pudiera completar su trayectoria, dado el acompañamiento y flexibilidad de sus docentes.

Dos docentes entrevistados refirieron una modalidad de encuentro sincrónico desarrollada por mensajería instantánea, acordada entre profesores e implementada de modo extendido entre las y los docentes de FinES del distrito. Este encuentro sincrónico se desarrollaba en el horario que se había previsto en su momento para las clases presenciales, y dado que no era posible utilizar aplicaciones de videoconferencias, se “conectaban” a través de la aplicación de mensajería instantánea. Entonces, la “clase” -tal como la nombraron los docentes entrevistados-, se desplegaba a través de un intercambio de audios y textos enviados al grupo, tanto por parte de docentes como de estudiantes. De esta forma, se desarrollaron explicaciones, se aclararon términos y conceptos a solicitud de las y los estudiantes. En estos encuentros virtuales se invitó a alumnas y alumnos a participar activamente, a expresar sus ideas (una pregunta frecuente era “¿qué piensan de esto?”), a explicar con las propias palabras las ideas presentadas en los textos. De esta forma llevaron adelante intercambios entre docentes y estudiantes, el flujo de audios y textos en tiempo real instauró una dinámica que posibilitó la circulación de la palabra, un ida y vuelta. Según un docente “el meet o el zoom hubiera sido mejor porque ahí te ves, eso hubiera sido distinto, pero no todos accedían”. En el caso de estudiantes que no tuvieran participación o los profesores los percibieran “medio perdidos”, las y los llamaban para conocer si atravesaban dificultades. También se fue estableciendo como regla que, cuando una o un estudiante no podía conectarse a la clase, le avisaba previamente al docente. En esos casos, los mensajes quedaban en la mensajería y las y los estudiantes podían revisarlos en el momento en que podían.

Estos intercambios durante los encuentros sincrónicos, resultaban orientadores para la realización de las actividades, trabajos prácticos o resúmenes que solicitaban las y los docentes. A veces, las y los estudiantes realizaban todo o parte de la tarea, a medida que se desarrollaba el encuentro virtual. Una vez resueltas las actividades, las y los estudiantes sacaban fotos a las hojas donde habían realizado sus trabajos y las enviaban por mensaje privado al docente. Si disponían de una aplicación para la edición en Word, aprovechaban ese formato.

En el caso de las y los docentes que no llegaron a organizar con los estudiantes encuentros sincrónicos, se apeló al envío de explicaciones de los temas en formato pdf o Excel, y también audios y videos explicativos a un grupo de mensajería instantánea. Del mismo modo, fue como las y los estudiantes enviaron sus tareas. En el caso de haber dudas, las mismas se podían plantear a través del grupo de mensajería instantánea o por mensaje privado al docente. En algunos casos puntuales, también se realizaba una llamada telefónica con estudiantes para resolver dificultades específicas.

Por otra parte, las y los estudiantes de FinES residentes en zonas rurales, a veces necesitaban textos y tareas fotocopiadas o impresas, las cuales se entregaron junto con los bolsones de alimentos.

Las tareas mencionadas variaron según la materia desarrollada. Por ejemplo, la lectura de textos literarios o de textos publicitarios, visado de videos y realización de actividades referidas a los mismos en Literatura; también la lectura de textos con desarrollos teóricos, búsqueda de las palabras desconocidas para las y los estudiantes, elaboración de resúmenes y de trabajos prácticos, en Formación Ética y Ciudadana. En otros casos, como en Informática, las y los estudiantes recibían pdfs (en primer año) o archivos Excel (ya en segundo y tercero) con tareas para resolver y enviar nuevamente al docente.

Además de lo mencionado, hubo docentes que orientaban a sus estudiantes para fortalecer su vínculo con el aprendizaje en actividades cotidianas. Como relata un docente: “les sugería que hagan la tarea con sus hijos, eso es un aprendizaje extra, al ayudarlos, trabajar con tus hijos y el leerles es fundamental, los chicos pueden explicarle a los padres también”.

Las y los estudiantes entrevistados, señalaron haber participado en los encuentros sincrónicos por mensajería instantánea o “clases” (así denominadas por ellas y ellos), que tenían una frecuencia diaria, repartiéndose las distintas materias en los diferentes días de la semana. Algunas y algunos estudiantes señalan que, durante el encuentro, iban resolviendo la actividad o trabajo enviado por mensajería por el docente. Pero hubo también estudiantes que no se podían conectar, ya fuera por trabajo fuera de la casa o por la necesidad de atención de sus hijas e hijos. A modo de ejemplo, se describe la situación de dos estudiantes entrevistadas. Una de ellas (en tercer año) refiere a que revisaba el intercambio de la “clase” en el momento del día que podía. En el caso de tener dudas cuando realizaba la tarea, consultaba directamente a sus docentes, quienes mediante audios explicativos y llamadas telefónicas la orientaban en su resolución. De esta forma, ella pudo completar todas las asignaturas. Otra estudiante (de primer año), no pudo realizar consultas con la misma fluidez, y entonces no contó con las herramientas para resolver muchos trabajos, quedándole varias materias por completar. En general, las y los estudiantes de tercer año expresaron que habían podido comunicarse con sus profesoras/es y resolver sus dudas con frecuencia y fluidez; en cambio quienes cursaban primer año -si bien dicen haberse comunicado con sus profesores-, no destacan del mismo modo la facilidad de los intercambios.

Considerando lo anteriormente mencionado, ya sea, la adaptación a los tiempos de las y los estudiantes en la entrega de trabajos, la consideración de nuevos tiempos que podríamos llamar “virtuales” en el desarrollo de contenidos, como también la búsqueda de canales para resolver las dudas de las y los estudiantes, podemos señalar que las y los docentes han desplegado estrategias de enseñanza situadas, a partir de su comprensión de la vida de sus estudiantes en pandemia.

5.3. Terminar la Secundaria: confluencia de compromisos y expectativas

La heterogeneidad de públicos, tanto como la de espacios -ya mencionada- caracteriza la configuración de FinES en el distrito. Las y los estudiantes son mencionados por las y los docentes como personas (muchas veces “señoras”) que buscan completar su Secundario para conseguir o mantener un trabajo, y también para poder ayudar a sus hijas e hijos en la escuela. Las estudiantes mujeres entrevistadas, coincidieron en haber abandonado la escuela secundaria porque sus padres no consideraban importante que continuaran en ese nivel, a lo que se sumó la necesidad de trabajar desde muy jóvenes, y/o la maternidad. Por otra parte, según las figuras coordinadoras y docentes entrevistadas, la franja etaria del alumnado varía entre los 27 y los 40 años aproximadamente¹⁰. Se trata mayoritariamente de estudiantes que completan su secundaria en este programa, generalmente ligado esto a necesidades laborales. No obstante, también se menciona la presencia de estudiantes “muy jóvenes” -alrededor de los 18 años de edad- “casi adolescentes” según una profesora de Lengua de tercer año. Por otra parte, en las entrevistas se menciona a “los chicos de una cooperativa” como otro grupo particular de estudiantes del programa.

La mayoría de docentes y coordinadores entrevistados, han elegido enseñar en la modalidad de Jóvenes y Adultos, motivados por el perfil de estudiante que ellos perciben como “comprometido”, interesado en aprender y aprovechar esta segunda “oportunidad” de completar el nivel medio. Como señala una profesora de Lengua: “no lo cambio por nada, es otro mundo, el adulto te enseña y vos te sentís importante porque ellos siempre van a esperar lo que vos le das, ese compromiso, el compromiso que tiene la gente de FinES es increíble”.

También otros docentes destacan que las y los estudiantes adultas y adultos, al combinar su estudio con otras obligaciones ya sea laborales o familiares, no van “a la escuela a perder tiempo”, destacándose su “disponibilidad para aprender”.

Si bien algunos docentes entrevistados iniciaron su trayectoria en la modalidad por circunstancias azarosas, en su recorrido construyeron la percepción de un estudiante comprometido con su educación, con capacidad para enfrentar adversidades y que valora el contenido transmitido por sus docentes, todo lo cual vuelve a la enseñanza de Adultos un espacio muy estimado para ellas y ellos. Por otra parte, se trata de un espacio de transformación subjetiva tanto para las y los docentes (una profesora dice que “el adulto te enseña”) como también para las y los estudiantes cuando se apropian de los saberes que se enseñan (“les cambia su forma de ver”).

Por su parte, la coordinadora señala que las y los estudiantes llegan con “mucho expectativa” a FinES: considera central la actitud en los docentes, en el sentido de poder transmitir confianza a sus estudiantes sobre sus posibilidades. Se trata de sostener el convencimiento de “que ellos también pueden”. Se remite aquí a otra imagen del estudiante de la modalidad, como quien ha estado imposibilitado de estudiar por diferentes motivos y adversidades en su trayectoria de vida previa,

¹⁰Según los datos del RA (2019), la composición etaria de los y las estudiantes de FinES en este distrito es heterogénea, incluyendo estudiantes desde los 18 años hasta los 55 años y más. De ese amplio espectro de edades, las franjas de 25 a 29 años y de 35 a 39 años, concentran mayor frecuencia, coincidiendo con lo referido por los y las entrevistados.

entonces FinES opera en términos simbólicos y reales como el espacio donde se abre una oportunidad negada anteriormente.

Entonces, podemos señalar, siguiendo a Brusilovsky y Cabrera (2008) que, si bien estos espacios de educación disponen de menor visibilidad pública que el resto del sistema educativo, para quienes enseñan y aprenden en FinES -muchas veces provenientes de sectores populares y trabajadores- se trata de la oportunidad de concluir una trayectoria escolar; de ahí su gran importancia y significación social.

5.4. Miradas comprensivas para el sostenimiento de las trayectorias

La principal estrategia señalada por las y los docentes para sostener las trayectorias de las y los estudiantes se apoyó, centralmente, en una comunicación franca y abierta respecto de los problemas y dificultades que se atravesaban -por ejemplo, cuando no podían conectarse durante los encuentros sincrónicos- y también en la flexibilización en los plazos de entrega de los trabajos. Hubo de este modo una comprensión de la forma en que el contexto pandémico afectó a las y los estudiantes: el cambio que implicó la enseñanza virtual, las dificultades en acceder a la conectividad, la pérdida de trabajo y de ingresos durante el ASPO y DISPO, los desafíos afrontados para trabajar y estudiar en el contexto de pandemia. Fue así como, mantener la comunicación, fue una actividad que requirió de enorme constancia por parte de las y los docentes, considerada en algunos casos también como una forma de contención educativa:

En estos momentos es una situación tan difícil, entonces es cuando más necesitas que te alienten a continuar. Por momentos flaqueaban, con la familia, los chicos en casa, es difícil, algunos sin trabajo, fue muy muy complicado, esto de llamarlos y no perder el vínculo fue fundamental, si vos los llamás, ellos es como que se sienten también contenidos.

(Profesora Lengua 3er. año, FinES)

Puede decirse entonces que frente al desafío de enseñar, los equipos directivos y docentes ensayaron formas de trabajo y comunicación partiendo de una comprensión situada de la enseñanza y los aprendizajes, en el marco de nuevas dinámicas impuestas por el contexto.

De esta forma, la mayoría de las alumnas y alumnos de segundo y tercer año, según lo que manifiestan las y los docentes, pudo mantener el contacto, seguirlas clases y realizar la entrega de trabajos. En este sentido, en pocos casos no hubo vinculación. En cambio, en primer año, las y los docentes mencionan un porcentaje mayor de estudiantes que no se conectaron y/o no entregaron los trabajos solicitados. Esta diferencia en la posibilidad de completar las trayectorias entre primer, segundo y tercer año, también es mencionada por las y los estudiantes.

5.5. El trabajo de directivos y docentes en el marco de la excepcionalidad

La experiencia de trabajo en pandemia presentó para las personas - entrevistadas algunos aspectos positivos dentro de la situación contextual como también otros más complejos. Respecto de los primeros, algunos docentes señalaron que, a pesar de la pandemia, la experiencia de trabajo virtual había sido “linda” o también que había posibilitado “conectarse más con el trabajo”. Pero también, tanto docentes como coordinadores señalaron lo complejo del trabajo en este contexto, que les resultó un desafío en un principio.

Las personas entrevistadas coinciden en el estrés que les produjo especialmente la recepción constante de mensajes de las y los estudiantes, esa situación las llevaba a estar conectadas con el trabajo sin espacios claramente delimitados de descanso: “no te podías despegar nunca, ni el sábado, ni el domingo, ni los días feriados”, afirma un profesor de primer año entrevistado. De todas maneras, las personas entrevistadas entienden que los horarios en que sus estudiantes enviaban los trabajos y consultas eran en los momentos en que podían hacerlo, ya sea porque justo lograban conectividad o concluían con sus obligaciones. Una docente de tercer año explica que: “Uno estaba más tiempo disponible del que fuera presencial, estabas atendiendo a todos tus alumnos todo el tiempo para no perderlos”. No obstante, hubo docentes que necesitaron poner horarios de entrega de tareas y recepción de consultas, para poder organizar sus espacios de trabajo y descanso. También algún entrevistado señaló que la modalidad virtual, las comunicaciones por mensajería instantánea o llamada telefónica, le resultaron mucho más cansadoras que las clases presenciales.

Las y los docentes asumieron la importancia de sostener el vínculo con sus estudiantes para fortalecer las trayectorias. Esta tarea implicó desarrollar nuevas estrategias y también ofrecer una disponibilidad de tiempo muy amplia, en la cual se desdibujaron los límites del trabajo y el descanso o la vida privada.

5.6. Evaluación y balance: inquietudes y matices

De acuerdo con lo que se desprende de las entrevistas realizadas, para evaluar se consideró la conexión de las y los estudiantes a los encuentros sincrónicos -de alguna manera, una “asistencia” en las asignaturas para las cuales se concretaban-, así como la entrega de trabajos y actividades propuestos por las y los docentes. Hubo docentes que solicitaron trabajos integradores al finalizar la cursada virtual. En aquellos casos en que las y los estudiantes no podían conectarse o entregar un trabajo y avisaban a su docente acerca del inconveniente o dificultad que atravesaban, la situación era contemplada y se animaba al alumno o alumna a continuar con la cursada; pero se trataba de que estos obstáculos no impactaran en la evaluación.

Un tema manifestado por un grupo de docentes respecto de la evaluación, refiere a ciertos interrogantes acerca de los aprendizajes realizado efectivamente por parte de las y los estudiantes

durante este tiempo de educación a distancia. Las y los docentes manifiestan dudas con respecto a si el trabajo elaborado por cada estudiante tiene su correlato en una adecuada comprensión de contenidos, si realmente hubo un entendimiento a partir de lo escrito o resuelto. Por otra parte, la evaluación conceptual o cualitativa generó ciertas dudas respecto de cómo llevar adelante esta forma de evaluar y también cierta dificultad para comunicarlo a las y los estudiantes. Otro grupo de docentes, en cambio, se mostró conforme con la forma en que pudieron evaluar en el contexto de pandemia. Finalmente, cabe señalar que en segundo y tercer año, la mayoría de las y los estudiantes completó sus trayectorias en diciembre, marcando una diferencia con el primer año, que registró una mayor proporción de estudiantes que no completó sus trayectorias.

Las y los estudiantes entrevistados reflexionaron, ya en febrero de 2021, respecto de la experiencia de enseñanza virtual en 2020, expresando diferencias entre primer y tercer año. Las y los estudiantes de primer año consideran que la presencialidad resulta más adecuada para intercambiar con sus docentes, poder resolver dudas y también para organizar el estudio. En el caso de las estudiantes que son madres, la presencialidad les permite separar la escuela del hogar y no atender simultáneamente el estudio y la familia: “te desconectás de tu casa y vas y hacés la tarea”. Las y los estudiantes de tercer año, en cambio, manifestaron que si bien en la presencialidad pueden fortalecer los vínculos con docentes y compañeras y compañeros, han podido durante 2020 llevar adelante su escolaridad virtual, a partir de una comunicación fluida con las y los docentes, inclusive hasta más accesible y personalizada que en la presencialidad. En algún caso se señala que la virtualidad permitió que las y los integrantes del grupo familiar pudieran compartir más tiempo juntos, algo quizás menos habitual en tiempos normales cuando los padres y las madres que trabajaban y estudiaban a la vez, disponían de menos tiempo para dedicar a sus familias.

5.7. Desafíos y expectativas

Tanto docentes entrevistados como estudiantes y coordinadoras y coordinadores, mantienen la expectativa común respecto del sostenimiento y también del crecimiento del programa FinES. Todas y todos coinciden en la posibilidad que ofrece este programa para terminar el secundario, en palabras de la coordinadora, esta oportunidad presentada en el distrito “no la podemos perder”.

Las y los docentes que participaron de las entrevistas, consideran que el aprendizaje de una forma diferente de enseñar en este inesperado contexto, representó para ellos un desafío atravesado airoosamente. Destacan la falta de preparación previa para afrontar este cambio abrupto. La “buena respuesta” de estudiantes, les permite a las personas entrevistadas confirmar esta impresión. En este sentido, señalan que la mayoría de estudiantes ha podido finalizar las trayectorias en diciembre, contrastando esta situación con lo que ocurre habitualmente en la presencialidad. En esa circunstancia, recordaron las y los entrevistados, generalmente a mitad de año, asisten solo la mitad o un tercio de estudiantes.

No obstante, señalan los problemas de conectividad de sus estudiantes y su imposibilidad de disponer de dispositivos como una limitación, que, si bien las y los docentes asumieron como un desafío, no dejaron de considerar las restricciones que esta problemática impuso a la tarea de enseñar y aprender. Es más, algún docente sugirió lo conveniente que sería para las y los estudiantes adultas y adultos poder transitar su estudio secundario en una modalidad virtual, dado que en muchos casos les permitiría compatibilizar el estudio con su vida laboral y familiar. El requisito para sostener una modalidad virtual una vez finalizada la pandemia, es disponer de conectividad y dispositivos.

6. CONSIDERACIONES FINALES

En este informe se han analizado las formas que asumió la Continuidad Pedagógica (CP) en tres instituciones de la modalidad de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os mayores durante 2020: una Escuela Primaria de Adultas/os, un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) y una unidad educativa del plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) de nivel secundario. Lo primero que se puede señalar es la mirada atenta desde las instituciones a las condiciones de vida de las y los estudiantes de la modalidad, y la preocupación por articular acciones de asistencia alimentaria en aquellos hogares con mayores dificultades, donde la supervivencia dependía de las posibilidades de trabajar de las y los propios estudiantes, de por sí limitadas en el marco de las restricciones a la circulación vigentes durante el primer año de la pandemia.

Algunas figuras quedaron resaltadas en el sostenimiento de los entramados institucionales durante la CP: las preceptoras del CENS, por ejemplo, que trabajaron en el sostenimiento de la comunicación con las y los estudiantes, y algunas profesoras y profesores con mayor *expertise* tecnológica que compartieron saberes tanto entre sí como con estudiantes. También fue clave el acompañamiento constante de los equipos de conducción para articular y afrontar las dificultades que se iban presentando con el correr del tiempo.

En cuanto a la organización de la enseñanza, en los tres casos se pudo articular institucionalmente un proyecto “en común”, planteándose desde las escuelas una lógica que superara un esquema de comunicación meramente radial entre docentes y estudiantes. Los acuerdos de los equipos en cuanto a los criterios y plazos para la solicitud de trabajos a las y los estudiantes, resultaron un aspecto nodal del trabajo pedagógico en pos de la continuidad de las trayectorias educativas. No obstante, emergen referencias a dinámicas diferenciadas según se tratara de grupos de estudiantes con más recorrido en las instituciones -con un mayor conocimiento mutuo y confianza asentada en la propia comunidad-; o bien de nuevos ingresantes que precisamente hacían sus primeras inmersiones durante 2020, por lo que requerían seguimientos más personalizados.

Hubo dificultades en materia de conectividad y de acceso a dispositivos tecnológicos: en la mayoría de los casos se contó únicamente con celulares muchas veces compartidos entre varios miembros del hogar y priorizados para la CP de niñas, niños y adolescentes en edad escolar. No obstante, podría decirse que el hecho de que se tratara de personas adultas, sin necesidad de otras mediaciones familiares en el contacto con la escuela -a diferencia de lo que ocurre en la educación común- allanó en gran medida las posibilidades de la CP. Tanto en Primaria como en CENS, predominó un modo de contacto asincrónico: el uso de mensajería en un caso, y el apoyo a partir de una red social en el otro, facilitaron el intercambio de actividades y devoluciones, a pesar de que las mismas fueran diferidas en el tiempo. En FinES, en cambio, hubo mayores posibilidades de sincronía, aunque sin llegar a trascender el recurso de la mensajería instantánea: el pautar horarios contribuyó a este tipo de contactos casi “en tiempo real”, aunque sin las ventajas que hubieran tenido los diálogos más espontáneos en el marco de encuentros virtuales. Lamentablemente, estos recursos quedaron fuera del alcance por los costos de conectividad y por las características de los dispositivos móviles, muchas veces no aptos para la instalación de las aplicaciones necesarias para este tipo de uso.

Si bien los recursos disponibles permearon las formas de la comunicación entre docentes y estudiantes, en los tres casos hubo concordancia en las miradas de los actores respecto de la constancia de los intercambios durante la CP. En este sentido, los equipos docentes y directivos fueron balanceando las apoyaturas para el sostenimiento de las trayectorias educativas, con estrategias personalizadas en atención a la realidad de vida de cada estudiante y, a la vez, con esfuerzos para sostener cierto umbral en la periodicidad de los intercambios. Fue especialmente en las estrategias de evaluación donde se traslucieron estos posicionamientos de sensibilidad al contexto, de flexibilización en pautas en pos de priorizar el sostenimiento de las trayectorias. En Secundaria, los criterios utilizados evocaron en mayor medida los propios de la presencialidad, ceñidos en mayor medida a la evaluación del trabajo realizado por las y los estudiantes en relación con los contenidos desarrollados en cada espacio curricular.

No cabe duda de que uno de los principales desafíos para las políticas educativas consiste en expandir los alcances en materia de conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos, lo cual sentaría las bases para procesos de igualdad social y educativa necesarios para garantizar el derecho a la educación de la población. La inclusión digital emerge, entonces, como prioridad en la medida en que se requiere avanzar en su disponibilidad y aprovechamiento, con su uso pedagógico significativo más allá de lo instrumental. Se trata de cuestiones ineludibles al pensar tanto en la educación común como en aquella dirigida a la población con derechos educativos postergados, a modo de reparar socialmente aquellos derechos antes vulnerados.

Para finalizar, los resultados de este trabajo han ilustrado cómo se conjugaron los esfuerzos de variados actores durante la CP, cómo se articularon propuestas que atendieran a la complejidad de las historias y condiciones de vida de las y los estudiantes. Podría decirse que por detrás de las dificultades atravesadas en este tiempo inédito han perdurado las identidades que definen a la modalidad, aquellas que amalgaman los compromisos y los esfuerzos de docentes y estudiantes cada día.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre el compromiso, la emergencia y la espera* (pp. 231-242). UNIPE Editorial Universitaria.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2008). Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 72-91.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2005). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. *Convergencia*, 12(38), 277-311.
- Míguez, M. E. (2020). Educación de Jóvenes y Adultos en tiempos de pandemia. Desafíos en torno a la inclusión digital. Recuperado de: <http://educaciondelamirada.com/wpcontent/uploads/2020/05/Miguez-Mar-Educa%C3%B3n-de-J%C3%B3venes-y-Adultos-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Ozollo, F. y Papparini, C. (2020). Pedagogizar la tecnología en tiempos de aislamiento. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5 (1), 1-8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3377>
- Rodríguez, L. (1996). Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 8, 80-85.
- Sirvent, M. T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 9, 65-72.

8. DOCUMENTOS Y NORMATIVAS

- Resolución N° 108/2020. Coronavirus (COV-19). Suspensión de clases presenciales en niveles Inicial, Primario, Secundario. 15 de Marzo de 2020. Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Resolución conjunta N° 554/2020. Suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles Inicial, primario, secundario, institutos de educación superior, y todas las modalidades del sistema educativo provincial. 16 de Marzo de 2020. Argentina. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/554/211317>
- Dirección General de Cultura y Educación (2020). *Documento Base: Acerca de la continuidad de las políticas educativas. Segunda etapa de cuarentena*. 6 de Abril de 2020.
- Resolución N° 364/2020. Aprueba el protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los Institutos superiores. 2 de Julio de 2020.

Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_20_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf

- Resolución conjunta N° 1872/2020. Aprueba el Documento "Currículum prioritario". 5 de Octubre de 2020. Argentina. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xBRamDFp.pdf>
- Resolución N° 368/2020. Establece los criterios de evaluación, acreditación y promoción. 25 de Agosto de 2020. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf
- Resolución conjunta N° 1075/2020. Implementa el proceso de Unidad Temporal 2020-2021 para el proceso jurisdiccional "ciclo lectivo". 3 de Junio de 2020. Argentina. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Bjbj1Lcw.pdf>
- Resolución N° 366/2020. Establece las formas de escolarización durante la etapa de retorno progresivo: la presencialidad, la no presencialidad y combinada. 25 de Agosto de 2020. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf
- Resolución N° 367/2020. Establece el Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular 2020-2021 (Anexo I) y el Marco Federal para la Gestión de la Enseñanza en Escenarios Complejos (Anexo II). 25 de Agosto de 2020. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf
- Resolución Conjunta N° 1074/20. Adhiere a la Resolución N° 363/20 del CFE. Aprueba el documento emitido por la Subsecretaría de Educación "Enseñanza y Evaluación" de fecha 12 de mayo del 2020. 6 de Junio de 2020. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1074/213607>

ANEXO - ACERCA DE LA NORMATIVA

En el contexto del ASPO, se ha producido en el ámbito de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires un marco normativo a través de resoluciones y circulares, con la finalidad de avanzar en la reorganización de la CP. A continuación se mencionan los aspectos y consideraciones más significativos acerca de lo regulado.

En un principio, es posible identificar la inauguración de la CP en pandemia. Mediante la Resolución Conjunta N° 554/20, el 16 de marzo del 2020 la DGCyE establece, en concordancia a lo dispuesto por la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación, la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y modalidades. Al mismo tiempo que sostiene la continuidad de todas las prestaciones alimentarias y el seguimiento de las actividades de enseñanza a distancia. La Resolución 1872/20 (05/10/20) con sus anexos (normativa marco de las circulares técnicas) establece la incorporación del proceso de “unidad temporal 2020-2021” al proceso jurisdiccional “ciclo lectivo”; aprueba tanto el documento “Currículum Prioritario” (Anexo I) como también las pautas de evaluación, acreditación y promoción para los niveles inicial, primario, secundario, institutos de educación superior y para el resto de las modalidades del sistema educativo provincial (Anexo II).

La circular técnica N° 3/2020 tiene como finalidad brindar orientaciones de trabajo de la Dirección de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os mayores acerca de especificaciones sobre el currículum prioritario de la modalidad y las definiciones sobre la evaluación y formatos de los registros de las trayectorias de las/os estudiantes.

La Resolución CFE N° 363/20 da marco a la reorganización curricular e institucional en el contexto de excepcionalidad, teniendo en consideración que las diferentes realidades institucionales no hacen posible ofrecer una única propuesta. Recordemos que las Resoluciones CFE N°118/10 y N° 254/15 profundizan los criterios para la organización curricular modular para la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores, establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, implicando flexibilidad en los tiempos y espacios y una apertura hacia la realidad presentada por cada estudiante con el objetivo de contextualizar los contenidos de enseñanza. La normativa menciona que cada ciclo de la modalidad se define como un trayecto de formación, integrado por varios módulos que no deben ser necesariamente consecutivos ni se corresponden con la idea de ciclo lectivo tradicional, sino que rompen con los límites que impone el sistema anualizado. La Educación de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores contiene en la provincia de Buenos Aires, los siguientes ciclos formativos: tres ciclos para el nivel primario (Ciclo de Alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyecto) y dos ciclos formativos para el nivel secundario (Ciclo Básico y Ciclo Orientado).

Las prioridades de la EJAyAM para el ciclo 2020-2021 van en línea con las metas que sostienen garantizar la oportunidad de Alfabetización y Finalización de los estudios Primarios y Secundarios a jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores, de modo de erradicar el analfabetismo y garantizar la finalización de los tramos educativos obligatorios. También se hace referencia a la importancia de consolidar los procesos de mejora de la enseñanza y de los aprendizajes en general y de la lectura y la escritura en particular“ (Currículum Prioritario”, Anexo I p. 365). De este modo, la continuidad de la escolarización a distancia sostiene como requisito al trabajo colectivo de inspectores/as, equipos directivos, docentes y comunidad, para garantizar trayectorias educativas continuas y completas de las y los estudiantes. Lo anteriormente señalado conlleva decisiones de supervisión, institucionales y de enseñanza que garanticen la continuidad del vínculo pedagógico, la inclusión, la permanencia con aprendizajes y la acreditación del nivel primario y/o secundario para las/os Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores - siempre diversos, múltiples, portadores de prácticas, saberes, valores y hábitos diferentes entre sí- y que brinden la posibilidad de delinear trayectorias formativas continuas y organizar los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y acreditación para el bienio 2020-2021. Las consideraciones acerca de la temática de la evaluación en la temporalidad que inscribe el ASPO implican “dar valor al proceso de aprendizaje realizado por las y los estudiantes, en relación con el proceso de enseñanza desarrollado por sus docentes” (“Currículum Prioritario”, Anexo I p. 374). Para ello, “la evaluación es reconocida como un dispositivo de revisión continua sobre las prácticas de enseñanza y del quehacer de las/los estudiantes durante el período de aislamiento, de sus aprendizajes y logros, con el fin de recuperarlos en el regreso a la escuela” (ibíd,p. 375). Para dar cuenta del desempeño y la evaluación individual de las/los estudiantes se propone a cada Institución elaborar “un instrumento que permita a cada docente realizar el seguimiento consolidado en un informe (...) este Registro de trayectoria educativa posibilitará tomar decisiones para el diseño de instancias de evaluación para la certificación parcial o de terminalidad del nivel, las que permiten completar procesos y habilitan la continuidad de estudios y/o ingresos laborales” (ibíd,p. 376).