

2021

CONTINUIDAD PEDAGÓGICA E INTENSIFICACIÓN. EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL



Informe preliminar de
investigación

Abril 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

Lara Ailén Encinas

CharisGuiller

Florencia Laguna Weinberg

Julia Lucas

Yamila Manes

Ana Laura Paroncini

Magalí Pérez Fernández

Fernanda Petit

Fernanda Volonté



ÍNDICE

Introducción	5
1. Continuidad Pedagógica e Intensificación: una mirada a través de los niveles	7
2. Jardines de Infantes que se amoldan a realidades y tiempos de las familias	15
3. Variaciones en la enseñanza y tramas institucionales en Primaria	19
4. Interdisciplinariedad y andamiaje de trayectorias en Secundaria	26
5. Anexo metodológico	34

CONTINUIDAD PEDAGÓGICA E INTENSIFICACIÓN.

EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Informe preliminar de investigación - Abril 2021

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 en pos de sostener la Continuidad Pedagógica (en adelante CP). Fue así como se desplegaron diversas estrategias para hacer efectiva tanto la comunicación como la enseñanza y el aprendizaje, 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 efectuado 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. Este informe se inscribe en una investigación reciente de corte cualitativo acerca de la CP, la cual se desarrolló en una selección de seis escuelas de los niveles Inicial, Primario y Secundario del Conurbano y del Interior de la provincia de Buenos Aires². Se trata de una mirada focalizada en contextos de vulnerabilidad social, en instituciones donde se registran mayores limitaciones en los hogares para contar con conectividad y posibilidades de acceso a dispositivos tecnológicos y, por lo tanto, donde se requiere de mayores esfuerzos para garantizar el derecho a la educación³.

El estudio apunta a profundizar acerca de los procesos de la CP desarrollada durante 2020 a través de las voces y experiencias de variados actores escolares involucrados en la misma: equipos directivos, docentes, familias y, en el caso del nivel Secundario, también estudiantes⁴. El principal objetivo de la investigación consistió en analizar las formas que asumió la CP, dando cuenta de los modos de

¹ Se agradece a las Direcciones de Educación Inicial, Primaria y Secundaria por su colaboración en los inicios del proyecto.

² A la vez, el equipo llevó a cabo indagaciones dentro del universo de la Educación de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores.

³ El presente estudio se enlaza con un proyecto anterior referido a la "Continuidad Pedagógica en la Provincia de Buenos Aires. Perspectivas de actores escolares en tiempos de pandemia", que consistió en una exploración cuantitativa basada en encuestas a diversos actores del sistema educativo con el objetivo de analizar los modos de vinculación en la comunidad educativa y las formas asumidas por la CP. A partir del análisis del material relevado, se publicaron varios informes y se construyeron reportes con resultados referidos a la educación Común para cada una de las 25 Regiones Educativas. Para acceder a los informes producidos a partir de esta investigación según nivel educativo ingresar a:

http://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria_de_planeamiento/direccionde_evaluacion_e_investigacion

⁴ Para mayores precisiones, se puede consultar el Anexo metodológico.

construcción de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, considerando de manera integral aspectos pedagógicos, organizativos, sociales y comunicacionales, entre otros.

Con el objeto de desarrollar el análisis sobre criterios conceptuales claros, en este proyecto se entiende la CP 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. En cuanto a 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- DGCyE, 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). 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 organización institucional y de una cultura escolar. De este modo, la CP se interpreta en este proyecto no solo en un nivel macro, definido por regulaciones y normativas nacionales y provinciales, sino también en un nivel meso asociado a los modos de organización institucional, y en uno microsocioal en el que se materializan prácticas, saberes y valoraciones específicas.

El presente informe presenta una selección de resultados destacados⁵ referidos a la Continuidad Pedagógica y se halla estructurado en cuatro apartados: uno general que presenta aspectos comunes a los niveles de enseñanza y otros tres específicos dedicados a cada uno de los mismos. Por añadidura, los resultados correspondientes a los niveles Primario y Secundario abarcan indagaciones más recientes en las mismas instituciones, correspondientes a los procesos de Intensificación desarrollados durante febrero y marzo de 2021.

⁵ Próximamente estarán disponibles los informes por niveles y para la Educación de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores.

1. CONTINUIDAD PEDAGÓGICA E INTENSIFICACIÓN: UNA MIRADA A TRAVÉS DE LOS NIVELES

En este apartado se nuclean, en torno a 10 puntos y de manera sintética, los resultados más destacados de la investigación, haciendo hincapié en aquellos aspectos comunes a los tres niveles de enseñanza.

1. Un complejo entramado comunicacional al interior de los equipos directivos y docentes.

Durante el ASPO, se articularon diferentes medios para lograr una comunicación fluida: aplicaciones de mensajería instantánea, plataformas para encuentros virtuales, llamadas telefónicas, correo electrónico, así como algunos encuentros presenciales en instancias de entrega de alimentos a las familias⁶. Una mirada cualitativa permite apreciar que se establecieron variados circuitos comunicacionales: del equipo directivo entre sí y con las figuras de Inspección, de todo el personal de la escuela, de directoras y docentes, de docentes entre sí (en general y por sala y/o año de estudio), etc. Ese complejo entramado permitió la articulación de diverso tipo de acciones con propósitos específicos como el trabajo pedagógico, el seguimiento de las trayectorias de las y los estudiantes, la organización del acompañamiento a las familias, la sistematización de información, la gestión de la recepción y provisión de alimentos a los hogares, la resolución de cuestiones administrativas, entre otros. En todos los casos, las comunicaciones al interior de los equipos docentes representaron un espacio clave tanto para el intercambio profesional de cara al fortalecimiento de las propuestas pedagógicas como para la mutua contención emocional (el darse ánimo resultó fundamental para ir afrontando las dificultades).

2. Formas de trabajo más colegiadas.

Desde un inicio, el ASPO llevó a las y los docentes de las diferentes instituciones a realizar en equipo ciertas tareas que previamente hacían de manera individual o, al menos, a optar por esta modalidad de trabajo colaborativa en mayor medida que antes. De este modo, la pandemia intensificó el trabajo en equipo en varios aspectos: la definición conjunta de contenidos y propuestas pedagógicas, la articulación de acciones en pos del sostenimiento de las trayectorias de las y los estudiantes, el intercambio de saberes en relación con la utilización de recursos tecnológicos. En especial, las y los docentes entrevistados subrayan la importancia del trabajo conjunto entre colegas de la misma sala, grado y/o año para el sostenimiento de la CP. En palabras de varias entrevistadas, estas duplas, y a

⁶ Estos hallazgos resultan coincidentes con los del proyecto de investigación anterior.

veces tríadas o agrupamientos mayores en el caso de Secundaria, resultaron “pilares” fundamentales para planificar, intercambiar ideas, organizar actividades, compartir avances y realizar un balance de lo realizado.

3. Despliegue de acciones para una vinculación acorde a los tiempos y posibilidades de las familias.

Entablar y sostener la comunicación con las familias y estudiantes supuso sortear un conjunto de obstáculos: los problemas de acceso a Internet, la falta de dispositivos, los cambios en las dinámicas familiares durante las distintas fases epidemiológicas y en relación con la realidad económica y laboral de cada grupo familiar, la propagación de ciertos discursos mediáticos que generaron cierta confusión, entre otros. Los equipos directivos y docentes desplegaron variados canales y formas de comunicación con vistas a resguardar la relación con las familias: utilizaron una muy conocida aplicación de mensajería instantánea, se valieron de llamadas telefónicas y correos electrónicos, pautaron encuentros presenciales (cumpliendo los protocolos) previstos para las instancias de entrega de módulos alimentarios, gestionaron redes sociales para compartir información y difundir las actividades realizadas con sus estudiantes, y en algún caso, apelaron a un programa de radio para poder comunicarse. En algunos casos, establecieron nexos a través de vecinas, vecinos y familiares, y realizaron visitas a domicilios con el propósito de restablecer el contacto con aquellas y aquellos estudiantes con quienes no habían logrado comunicarse, y alcanzar materiales pedagógicos como los cuadernillos provistos por el Ministerio nacional y la DGCyE. En general, las escuelas desplegaron variadas acciones para ir adaptándose a las diversas dinámicas familiares. En este sentido, estas nuevas formas de comunicación surgidas ante la situación de emergencia expresan un cambio en la relación entre escuela y las familias: mientras que usualmente son las familias quienes se amoldan a los tiempos escolares, en este escenario ha sido la escuela la que se adaptó a tiempos y disponibilidades familiares muy variados. En Secundaria, cabe destacar el papel que desempeñaron las preceptoras y preceptores como enlace entre la escuela y sus estudiantes.

4. Cambios en la labor pedagógica.

Una mirada de conjunto sobre el material cualitativo relevado permite entrever algunos cambios significativos en lo que refiere a la labor pedagógica durante el período de ASPO y DISPO:

- a) **La mediación de las familias para trabajar con las y los estudiantes.** En la gran mayoría de los casos, exceptuando los últimos años de la escuela Secundaria, la familia se convirtió en intermediaria necesaria para llegar a alumnas y alumnos. Esto, como se mencionó previamente,

trajo aparejado que los tiempos familiares se transformaran en una clave organizadora de los tiempos escolares.

- b) **La necesidad de una “reinvención” constante de la labor pedagógica.** Si bien las propuestas formuladas para las y los estudiantes se basaron en las planificaciones anuales y en los diseños curriculares, con mayores o menores variaciones de acuerdo al nivel de enseñanza⁷, las y los docentes se vieron impelidos a diversificar las situaciones de enseñanza, planificar secuencias de trabajo a fin de preservar cierta continuidad y evitar la parcelación de contenidos, organizar la enseñanza a partir de un cronograma, adaptar las propuestas en función de los intereses emergentes en las y los estudiantes. En el nivel Secundario, la interdisciplinariedad fue valorada como experiencia de trabajo colaborativo entre docentes.
- c) **Diversificación de propuestas de enseñanza.** Se debieron flexibilizar las dinámicas planteadas y los tiempos de entrega de trabajos en función de las realidades particulares y/o del grupo a cargo. Esto generó en muchos casos que a las y los docentes se les superpusieran diversas propuestas de acompañamiento y devolución que iban quedando pendientes por discontinuidades en la comunicación con las y los estudiantes. Nuevamente, esto se vio reforzado por la imposibilidad de generar encuentros sincrónicos o de proponer a las y los estudiantes trabajos colaborativos asincrónicos mediados por tecnologías digitales.
- d) **La ampliación del alcance del trabajo pedagógico.** Directoras, docentes, preceptoras y preceptores asumieron nuevas tareas, tales como el acompañamiento a las familias para que las y los alumnos pudieran acomodarse a esta “nueva normalidad”, que si bien no eran estrictamente pedagógicas comenzaron a formar parte de su trabajo. En este sentido, desde las escuelas se brindaron consejos para sobrellevar dificultades cotidianas relacionadas con la instauración de ciertas rutinas en los hogares, así como para ir resolviendo situaciones ligadas a comportamientos y angustias de niñas, niños y adolescentes.

Más allá de todo el esfuerzo desplegado en pos de sostener la CP, las y los docentes lamentan la pérdida de la presencialidad, del espacio-tiempo escolar en común necesario para las vivencias compartidas y los aprendizajes colectivos enriquecidos. Es especialmente en Secundaria donde se observa una mayor individualización de aprendizajes producto de la lógica radial y asincrónica impuesta por los modos de la CP en el contexto pandémico, como contracara de un trabajo docente, sin embargo, más colegiado.

⁷ En Secundaria, por ejemplo, la interdisciplinariedad impulsó a cambios en las planificaciones previstas.

5. Recursos pedagógicos: elaboraciones y apropiaciones.

Se advierte la centralidad de las propuestas elaboradas (ya sea de manera individual o colaborativa) por las y los propios docentes. Dichas propuestas fueron generalmente construidas en función de planificaciones de años previos pero adaptadas a los nuevos grupos en un nuevo contexto. Entre los materiales provistos por el Ministerio de Educación, se mencionan Cuadernillos, materiales de las plataformas “Seguimos Educando” y “Continuamos Estudiando”, los “Cuentos que viajan”, videos de Paka Paka y de Canal Encuentro. Estos recursos fueron objeto de adaptaciones y apropiaciones por parte de los equipos docentes de las instituciones analizadas en este estudio. En el caso de los Cuadernillos, en algunos casos fueron utilizados como material complementario para intercalar con las actividades propuestas por las y los docentes y, en otros, fueron ofrecidos como recursos optativos a la par de los de elaboración propia.

6. ¿Qué y cómo evaluar?

La evaluación de aprendizajes en este contexto revistió una complejidad particular. Hubo necesidad de realizar acuerdos al respecto entre los equipos directivos y docentes. Por un lado, en este escenario inédito directoras y docentes se vieron frente al desafío de (re)definir *qué* evaluar. Además de los contenidos considerados por cada docente indispensables de acuerdo a la sala, grado o año, una referencia estuvo dada por los contenidos prioritarios definidos a nivel central de la DGCyE. De acuerdo a la normativa, se adoptaron las categorías TEA (Trayectoria Educativa Avanzada), TEP (Trayectoria Educativa en Proceso) y TED (Trayectoria Educativa Discontinua) para los todos los años de escolaridad obligatoria, limitando la utilización de la calificación numérica únicamente para sexto año del nivel Secundario. Por otro lado, evaluar supuso enfrentarse al interrogante de *cómo* hacerlo en condiciones tan particulares. En la mayoría de los casos considerados, los equipos docentes optaron por hacerlo a través de videollamadas y/o mediante devoluciones personalizadas de los trabajos recibidos.

Dos puntos convenidos en los diferentes niveles de enseñanza fueron: a) la consideración del peso del contexto y sus limitaciones en la evaluación de cada estudiante; y b) la priorización de la participación, el compromiso, la responsabilidad y el esfuerzo dispuestos por los y las estudiantes en la resolución y entrega de los trabajos. Además, se sumaron los desafíos ya mencionados previamente como la mediación permanente de las familias que, si bien garantizaban el acompañamiento de las y los estudiantes, generaba ciertas dudas en las y los docentes respecto de si había sido efectivamente la o el estudiante quien había realizado la actividad.

7. Mirada desde las familias: el carácter irremplazable de la escuela.

Más allá de señalar en general como principales obstáculos para el desarrollo de la escolaridad en pandemia la falta de conectividad y de dispositivos tecnológicos, un denominador común en las entrevistas a las familias fue la apreciación del carácter irremplazable de la escuela y la importancia de la presencialidad de cara a las pérdidas implicadas en la escolaridad de modo remoto. Una primera pérdida señalada refiere a la posibilidad de interacción entre estudiantes en el ámbito escolar: el compartir entre compañeras y compañeros se presenta como un modo de aprender que no se puede suplir desde el hogar. La segunda pérdida se asocia a la expertise docente: se añora la posibilidad de explicación inmediata, la presencia de una voz enseñante no mediada por la tecnología. En tercer lugar, tanto familias como estudiantes identifican la pérdida -para las y los estudiantes- de espacios y tiempos especialmente destinados a la realización de tareas y al estudio, muchas veces no factibles en viviendas de tamaño reducido y familias numerosas. No obstante, aún visto y considerando tales limitaciones, las familias admiten una fuerte valoración del acompañamiento que se brindó desde la institución, así como la disponibilidad y el trabajo realizado por los directivos y docentes. En especial, se reconocen las devoluciones de las y los docentes sobre las actividades realizadas y sus sucesivos intentos por reconstruir la fluidez de los intercambios. Por último, también se subraya el esfuerzo mancomunado entre familias y equipos directivos y docentes que, aunque con limitaciones, permitió continuar acompañando las trayectorias escolares de niñas, niños y adolescentes.

8. Apoyos en el entramado institucional y comunitario.

Las redes comunitarias y barriales jugaron un importante papel a la hora de llevar adelante las múltiples y variadas estrategias y propuestas para garantizar el derecho a la educación. En efecto, en el discurso de gran parte de las personas entrevistadas la escuela se presenta como un componente fundamental en una compleja “trama de vínculos” desplegada en pos de la contención y el acompañamiento a estudiantes y familias. En el contexto de pandemia, se impulsaron nuevas articulaciones y se reforzaron otras preexistentes; y a esto sumaron vinculaciones con familias y vecinos, entre quienes se establecieron relaciones de apoyo mutuo para sostener la CP. Las escuelas fortalecieron lazos con organizaciones territoriales, tales como merenderos, comercios, clubes de barrio, radios locales, fundaciones, esto sumado a las vinculaciones institucionales con juzgados, servicios sociales, delegaciones municipales, para la atención de las necesidades particulares atravesadas por las y los estudiantes y sus familias. Cabe destacar también la participación e intervención de los EOE (Equipos de Orientación Escolar) y de los Equipos Distritales que contribuyeron con su labor a reestablecer el contacto con estudiantes, a través de visitas domiciliarias. A ello se suman las articulaciones que se construyeron con equipos directivos de otros niveles educativos con el fin de acompañar y cuidar el pasaje entre niveles. Durante todo el ciclo lectivo 2020, también se dio

continuidad a los acuerdos e intercambios con escuelas de Educación Especial para el sostenimiento de Proyectos de Inclusión con la participación de las MAI (Maestras de Apoyo a la Inclusión), quienes adaptaron propuestas pedagógicas, acompañaron a estudiantes, oficiaron de intermediarias entre las familias y las escuelas. Por último, las figuras del programa ATR (Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación), lanzado en el mes de octubre del 2020, también formaron parte importante de esta trama de vínculos entre la escuela y las y los estudiantes, abocándose al restablecimiento del contacto con aquellas alumnas y alumnos que no se comunicaban con la escuela, en general mediante visitas a los domicilios⁸.

9. Reconfiguración del trabajo docente.

La labor de los equipos directivos y docentes se vio alterada durante la pandemia. Por un lado, hubo una necesidad constante de pensar estrategias y recursos para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, se destaca el esfuerzo que implicó sortear todas las dificultades vinculadas a la enseñanza mediada por dispositivos tecnológicos. Equipos directivos y docentes se vieron en muchos casos en la necesidad de proveerse tales herramientas y aprender a utilizarlas, también afrontando dificultades de conectividad. La socialización de los números de teléfono personales contribuyó a una dilución de límites entre la esfera laboral y privada. Se dieron a la par una intensificación de tareas y una extensión de la jornada laboral, evento que impactó en las vidas personales y en las dinámicas familiares de sus propios hogares.

10. El sostenimiento de la CP en clave sexo-genérica.

Fue especialmente en las entrevistas a familias de los niveles Inicial y Primario donde emergieron mayores referencias al papel preponderante de las mujeres (madres, hermanas mayores, abuelas, tías, vecinas) en las responsabilidades del cuidado y del acompañamiento pedagógico durante el ASPO y DISPO. Estas alusiones se replicaron entre las docentes mujeres, quienes también refirieron a una sobrecarga adicional derivada de la necesidad de acompañamiento pedagógico de sus propias hijas e hijos en edad escolar. Se ve entonces expresada en los relatos una acentuación de las desigualdades de género durante la pandemia, principalmente en la esfera doméstica, en lo relativo a labores y cuidado de personas. En nivel Secundario el acompañamiento de las familias fue importante pero no indispensable, sobre todo en Ciclo Superior, donde las y los estudiantes parecen haber atravesado la

⁸ El programa ATR se propuso como dispositivo de acompañamiento a las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes y ha implicado visitas domiciliarias tanto a estudiantes de Primaria como de Secundaria de todas las escuelas de gestión estatal y privada de la Provincia de Buenos Aires. La Dirección de Evaluación ha realizado indagaciones recientes referidas a este programa.

CP con mayor autonomía. La contribución diferencial de figuras femeninas y masculinas en la CP se presenta un poco más diluida en este nivel.

Adicionalmente, a continuación, se presentan algunas consideraciones con respecto a la **Intensificación en las escuelas primarias y secundarias del estudio**, a partir de una ampliación del trabajo de campo durante el mes de marzo de 2021⁹.

A fines de diciembre de 2020 se comunicó a las escuelas la implementación de un período de Intensificación de la enseñanza previsto a partir de febrero de 2021, destinado a estudiantes cuyas trayectorias en 2020 habían resultado Discontinuas (TED) o en Proceso (TEP).¹⁰ Un rasgo en común de los casos analizados radica en los problemas de infraestructura y de falta de servicios básicos como agua y luz, que obstaculizaron el regreso a la presencialidad, habiéndose encontrado en algunos casos soluciones parciales y provisorias. En la Escuela Secundaria urbana analizada en esta investigación, por ejemplo, el Ciclo Básico no pudo concretar el período de Intensificación de manera presencial por no tener baños habilitados, entonces las y los estudiantes podían acercarse a la escuela a realizar consultas breves a sus docentes y mantener un intercambio virtual. Por otro lado, se observa que aquellas escuelas con matrícula más reducida lograron una mejor organización, puesto que se les vio más allanado el ajuste a los protocolos que pautaban una cierta cantidad de estudiantes por unidad de espacio.

Las directoras entrevistadas coinciden en señalar que la llegada de la normativa con mayor antelación hubiera posibilitado una planificación preparatoria a fines de diciembre. Esto hubiera brindado un margen mayor para una mejor organización durante febrero, tanto en lo referido a las situaciones de enseñanza como de cara a la interlocución con familias y estudiantes. No obstante, con formatos y estrategias diferentes, las cuatro escuelas lograron organizarse para implementar el período de Intensificación a partir de la segunda quincena de febrero, para lo cual resultaron claves los registros detallados que llevaron a lo largo de 2020. El hecho de tener identificadas/os desde diciembre a las y los estudiantes con trayectorias discontinuas (TED) facilitó la convocatoria a familias y estudiantes. En todos los casos, durante la Intensificación se dio continuidad a los contenidos trabajados durante 2020

⁹ A fin de conocer cómo se desarrolló el período de Intensificación a partir de febrero de 2021 se realizaron, durante marzo, nuevas entrevistas a las directoras de las escuelas de nivel Primario y Secundario.

¹⁰ En el caso del nivel Primario, se instó a analizar la información relativa a los aprendizajes de cada estudiante de 2° a 6° año durante 2020, en pos de actualizar el listado de estudiantes que atravesaron una Trayectoria Educativa Discontinua (TED) o que aún se hallaban en Proceso (TEP), para su incorporación al proceso de Intensificación durante el mes de febrero (DGCyE, Resolución 1872/2020). En Secundaria, cada institución debió organizar, de acuerdo con la cantidad de estudiantes en situaciones de trayectorias discontinuas o en proceso (TED y TEP), cuántos grupos podían asistir simultáneamente y definir la organización horaria de las semanas de febrero para asegurar, a la vez, el distanciamiento requerido y las instancias de presencialidad. En este caso, la Intensificación sería mayor para estudiantes con trayectorias Discontinuas, mientras que quienes presentaran trayectorias en Proceso deberían tener orientaciones más focalizadas en temáticas específicas (DGCyE, Comunicación N° 19/20).

y a las propuestas pedagógicas desarrolladas durante ese período. Por otro lado, las directoras también acuerdan en que hubo cierta superposición y/o continuidad entre el período de Intensificación y el comienzo de clases. Otro aspecto común es la valoración positiva de la Intensificación en tanto posibilidad de encuentro presencial entre estudiantes y docentes.

En relación a los módulos del Programa FORTE (Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los Estudiantes Bonaerenses), su recepción e implementación encontró diferencias entre los niveles y las escuelas estudiadas. Más allá de algunos problemas de cobertura en Secundaria, cuyas causas son algo difusas, en general se hicieron cargo de los mismos docentes de las escuelas que cumplían con las condiciones requeridas. No se logró la cobertura del resto de los módulos por acto público, en el caso de las escuelas secundarias (más de la mitad de los módulos quedaron vacantes).

Hasta aquí se han presentado resultados generales a partir de una mirada que atraviesa a los niveles. En los apartados siguientes se presentan síntesis referidas a las formas que asumió la CP en los casos analizados en cada nivel: Inicial, Primario y Secundario. En Primaria y Secundaria, también se describen de manera diferenciada las particularidades que adoptó la primera etapa del período de Intensificación.

2. JARDINES DE INFANTES QUE SE AMOLDAN A REALIDADES Y TIEMPOS DE LAS FAMILIAS

En el caso de nivel Inicial, el análisis del material empírico obtenido de las entrevistas se organizó alrededor de los diez núcleos temáticos que se presentan a continuación.

1. La comunicación al interior del Jardín.

En ambos Jardines analizados en el presente estudio se utilizaron diferentes medios para comunicarse a nivel institucional tales como la mensajería instantánea, plataformas de reuniones virtuales, encuentros presenciales, llamadas telefónicas, a la vez que se establecieron variados circuitos con el fin de generar articulaciones y compartir información tanto entre docentes como entre todo el equipo institucional. Hacer uso de las herramientas virtuales para la comunicación implicó incorporar un “saber hacer” que muchas docentes – en especial aquellas que no habían tenido contacto asiduo con las nuevas tecnologías – no disponían al momento de llegada de la pandemia.

2. La organización de los equipos.

Desde un inicio este contexto llevó a las docentes a trabajar en equipo o, al menos, a hacerlo en mayor medida que antes. La pandemia intensificó esta modalidad de trabajo colaborativa a partir de: (a) la definición conjunta de contenidos y propuestas pedagógicas; (b) el intercambio de materiales, recursos, información e ideas entre docentes de diferentes salas; y (c) el apoyo mutuo entre docentes para compartir logros, frustraciones y también afrontar nuevos desafíos, como la producción de contenido audiovisual. Por último, en ambos jardines las docentes insisten en la importancia del trabajo conjunto entre paralelas para sostener la CP. Ellas se refieren a las compañeras paralelas como “pilares” fundamentales para armar los proyectos, intercambiar ideas, organizar actividades y compartir avances.

3. Estrategias para sostener el vínculo con las familias.

Entre los principales obstáculos a sortear a la hora de entablar y sostener la comunicación con las familias se advierten los problemas de acceso a Internet y la falta de dispositivos. Frente a tales complicaciones, los equipos directivos y docentes de ambos Jardines realizaron grandes esfuerzos en pos del despliegue de variadas formas y canales para resguardar el vínculo con las familias. Entre las estrategias usadas prevaleció el uso de una aplicación de mensajería instantánea, la organización de encuentros presenciales cuando correspondía la entrega de los módulos alimentarios, la gestión de

una red social, la realización de un programa de radio semanal y, excepcionalmente, las visitas a domicilio. Se advierte, a su vez, una profunda adaptación desde el Jardín a la organización de las familias en términos de tiempos y horarios.

4. Labor pedagógica.

Llevar adelante la enseñanza en condiciones tan distintas a las habituales, trastocó en gran medida el trabajo de las docentes del nivel Inicial. El primer y más importante cambio, según las directoras, docentes y preceptoras, fue el estar “mediadas por las familias”. A diferencia de lo que sucede cuando las niñas y los niños van al jardín, el ASPO forzó a que las familias se volvieran el medio ineludible para que las docentes pudieran contactar a sus alumnas y alumnos, conocer cómo iban avanzando, visualizar sus avances, saber qué les gustaba y qué les costaba, entre tantas otras cuestiones. El segundo estuvo vinculado con la ampliación del alcance del trabajo pedagógico, dado que el contexto de pandemia llevó a directoras, docentes y preceptoras a asumir tareas que si bien no eran estrictamente pedagógicas, pasaron a formar parte de su labor, como aconsejar a las madres para que sus hijos o hijas se adapten a esta “nueva normalidad” y a la vida cotidiana en este contexto. Por último, otro cambio considerable fue la necesidad constante de “reinventarse”. La escolarización en ASPO exigió pensar nuevas estrategias para desarrollar la enseñanza y propiciar aprendizajes.

5. Recursos pedagógicos.

La planificación de la enseñanza se organizó en base a los Proyectos Institucionales. Se diseñaron planificaciones anuales a las que fue necesario realizar ciertas modificaciones en base a la consideración de nuevos factores asociados al contexto y a la situación de cada estudiante. Se incorporaron también insumos provistos por el Ministerio de Educación, como los Cuadernillos, los materiales de la plataforma “Seguimos Educando”, los “Cuentos que viajan”, entre otros. Éstos fueron objeto de adaptaciones y apropiaciones por parte del equipo docente de cada jardín. En el caso particular de los Cuadernillos, en el jardín urbano fueron utilizados como material complementario para intercalar con las actividades propuestas por las docentes y, en el caso del jardín rural, como optativo, debido a ciertos planteos por parte de las familias que argumentaban que: (a) las actividades de los Cuadernillos eran muy avanzadas para niñas y niños, principalmente en el jardín rural; (b) el hecho de que los primeros Cuadernillos llegaran en blanco y negro y además fueran “universales”, generaba cierta reticencia por parte de las y los niños para usar este material; (c) tanto los Cuadernillos como los “Cuentos que viajan” generaban que alumnas y alumnos dependieran de lo que un adulto o hermano mayor les leyera. En cambio, las madres pedían recibir actividades más lúdicas y concretas, así como escuchar o ver a la maestra en dicha propuesta, ya sea por medio de un audio o video.

6. Evaluación y autoevaluación en contexto.

Evaluar lo aprendido en este contexto revistió una complejidad particular. En primer lugar, fue necesario definir *qué* contenidos evaluar, para lo cual las docentes hicieron uso de tres recursos distintos: i) los conocimientos que cada una, en su experiencia como maestra del nivel, consideró indispensables para pasar de sala o cambiar de nivel de enseñanza (de Jardín a la escuela Primaria); ii) los intercambios con colegas de la institución; y iii) los Contenidos Prioritarios que recibieron de parte de la DGCyE. En segundo término, surgió la pregunta de *cómo* evaluar. El modo que encontraron en ambos jardines fue a través del “vivo” como garantía. A través de videollamadas se intentó (re)construir ese intercambio que antes de la pandemia se daba en la sala y que permitía a la docente evaluar, sin la familia de por medio, si cada niño se había apropiado o no de los contenidos. El tercer desafío fue la necesidad del equipo docente de replantearse en qué medida considerar el peso del contexto al evaluar a la niña o niño, es decir, si además de tener en cuenta los resultados “objetivos” de cada uno, debían sumar la influencia de su entorno en la deliberación de la evaluación. Cabe mencionar la propuesta de autoevaluación implementada por las docentes del Jardín Comunitario urbano: por medio de la aplicación de mensajería instantánea, una plataforma de reuniones virtuales y los encuentros presenciales realizaron cinco preguntas a cada familia relativas al interés y atractivo de las diversas propuestas que se llevaron a cabo.

7. Perspectivas de las familias.

Las mismas otorgan gran importancia al acompañamiento que se les brindó desde el Jardín. Admiten, a su vez, una fuerte valoración de la tarea docente y la mayoría manifiesta añorar la presencialidad. Surge el “compartir con los pares” como un recurso pedagógico que no solo genera formas de aprendizaje sino que repone algo específico del ámbito escolar que la familia no puede suplir: “les da [a los niños] otro entusiasmo”, “más ganas de hacer”. Asimismo, según las madres entrevistadas, la capacidad de las docentes para lograr que niñas y niños aprendan fue otro aspecto que no se pudo reemplazar desde el hogar. Por último, se advierte la preocupación por el tránsito a la primaria.

8. Entramado institucional y barrial.

Antes de la interrupción de la presencialidad, ambos Jardines ya contaban con articulaciones previas con instituciones educativas de otros niveles, con quienes se organizaron durante el ASPO para llevar adelante propuestas en común, logrando así un apoyo mutuo. El contexto de la pandemia dio lugar a nuevas articulaciones con instituciones no escolares y reforzó las preexistentes. Tal es el caso del Jardín rural que continuó trabajando con una fundación compuesta por profesionales (psicólogos,

psicopedagogos, fonoaudiólogos) a quienes “derivan” a niñas y niños que lo requieren, o el Jardín Comunitario urbano que comenzó a participar de una radio local.

9. Desigualdades sexo-genéricas.

El ejercicio del papel de acompañamiento pedagógico, clave para garantizar la CP en los niveles Inicial y Primario, representó una nueva carga en las tareas de las mujeres con respecto a la organización familiar. Fueron las madres las que asumieron principalmente la responsabilidad del cuidado y del acompañamiento pedagógico durante el ASPO, mientras que, en la mayoría de los casos, los padres lo hicieron ocasionalmente. Adicionalmente, en este nivel específico la sobrecarga en estas tareas se agrava en el caso de las docentes quienes, además de ver ampliada su jornada laboral por buscar establecer contacto con las familias de acuerdo a sus posibilidades horarias, vieron acrecentadas sus responsabilidades domésticas y de cuidado en el caso de ser madres.

10. Regreso a la presencialidad.

La mayor fuente de preocupación es la de los espacios reducidos en los Jardines. Esto obliga a ambas instituciones a poner el acento en los protocolos de cuidado, la planificación, los modos seguros de proximidad con niñas y niños, así como en la posible creación de grupos reducidos y en su rotación. A su vez, se menciona la posibilidad de lograr una conciliación entre la modalidad presencial y la virtual, lo cual representa una vía para sostener la CP con las niñas y los niños de cada sala (aún para quienes puedan verse impedidos de asistir al jardín), aunque también supone una potencial sobrecarga de trabajo para las docentes. Adicionalmente, garantizar el distanciamiento permitiría reducir los riesgos de contagio pero inhabilitaría la vinculación afectiva que se trama en las salas de este nivel. Por último, se menciona que aún con todos los cuidados garantizados, el riesgo de contagio, en especial entre quienes poseen enfermedades preexistentes, genera un peso considerable sobre los equipos directivos y docentes de estos jardines, así como una posible pérdida de personal docente necesario para afrontar esta situación.

3. VARIACIONES EN LA ENSEÑANZA Y TRAMAS INSTITUCIONALES EN PRIMARIA

En el caso de nivel Primario, el análisis del material empírico de las entrevistas se nucleó alrededor de los siguientes nueve puntos temáticos.

1. Estrategias para sostener el vínculo con niñas y niños a través de las familias.

El vínculo entre las docentes y las familias resultó un eje central para el sostén de la CP en el nivel Primario. En algunas ocasiones fue posible entablar una comunicación sostenida a través del tiempo, aunque en otras solo se estableció el contacto sin lograr un intercambio fluido o un “ida y vuelta” asiduo. Entre los principales obstáculos a sortear se advierten: (a) las dificultades vinculadas al acceso a Internet; (b) la escasez de dispositivos tecnológicos y uso compartido entre varios miembros de la familia (más aún en aquellos hogares con varias niñas, niños y adolescentes en edad escolar); y (c) los cambios en la dinámica familiar y los discursos provenientes de los medios que tendieron a resquebrajar los vínculos. En pos de sortear estas dificultades, se desplegaron variadas estrategias entre las cuales prevaleció el uso de una aplicación de mensajería instantánea, la organización de encuentros presenciales cuando correspondía la entrega de los módulos alimentarios y las visitas a domicilio. Se advierte, a su vez, que la escuela adaptó sus tiempos y horarios a los de las familias priorizando el contacto con niños y niñas.

2. La comunicación al interior de las escuelas

Se utilizaron diferentes *medios*, de acuerdo al caso, para comunicarse a nivel institucional, tales como una aplicación de mensajería instantánea, una plataforma de encuentros virtuales, llamadas telefónicas, correo electrónico y los encuentros presenciales en las instancias de entregas de bolsones. A su vez, se establecieron variados *circuitos* con el fin de generar articulaciones internas y compartir información tanto entre docentes como entre todo el equipo institucional. Hacer uso de las herramientas virtuales para la comunicación implicó incorporar nuevos saberes que muchas docentes no disponían al momento de llegada de la pandemia. Las comunicaciones al interior de las escuelas funcionaron como medio de intercambio profesional para el fortalecimiento de las propuestas pedagógicas y también como forma de contención emocional.

3. La organización del trabajo como equipo.

Desde un inicio el trabajo en grupo resultó clave para encarar los desafíos de este escenario inédito. La pandemia intensificó esta modalidad de trabajo colaborativa a partir de: (a) los acuerdos colectivos

entre el equipo directivo y docente con el fin de (re)organizarse en relación con la enseñanza y el sostenimiento de las trayectorias de las y los estudiantes; (b) los intercambios de saberes acerca de recursos digitales, formas de enseñanza y propuestas pedagógicas ante el extrañamiento producido por el abrupto cambio de contexto; y (c) el sostén emocional entre colegas al interior de las escuelas.

4. Organización de la enseñanza.

Llevar adelante la enseñanza en condiciones tan distintas a las habituales, trastocó en gran medida el trabajo de las y los docentes del nivel Primario. A partir del análisis del material cualitativo relevado es posible entrever cinco cambios más destacados, los cuales se detallan a continuación:

4.1. El primer cambio consistió en que la enseñanza estuvo mediada por las familias y adaptada a sus tiempos y posibilidades. A diferencia de lo que sucede cuando las niñas y los niños van a la escuela, el ASPO forzó a que las docentes planificaran la enseñanza atendiendo a la organización de las familias, lo cual produjo considerables efectos en términos pedagógicos. Es así como los tiempos familiares se transformaron en una clave organizadora de los tiempos "áulicos". A la vez, la escuela buscaba aportar cierta previsibilidad en un contexto de tanta incertidumbre.

4.2. El segundo cambio estuvo vinculado con la diversificación de situaciones de enseñanza que fue necesario desarrollar en las distintas etapas del ASPO. El aislamiento abrupto llevó a las maestras a confeccionar propuestas propias que *a posteriori* se fueron nutriendo con materiales producidos para el nivel en este contexto (cuadernillos y secuencias publicadas en páginas oficiales que fueron objeto de reflexión y debate entre las docentes). Estas propuestas estuvieron atravesadas por las desiguales condiciones objetivas de las instituciones para llevar adelante las CP, las cuales incidieron a su vez en la *periodicidad* de vinculación y la *intensidad* de las propuestas. El esfuerzo de seguimiento personalizado en la realización de las actividades fue otro de los rasgos del acompañamiento pedagógico durante el transcurso de todo este período.

4.3. Un tercer cambio se relacionó con la planificación. Se continuaron diseñando planificaciones de actividades a modo de secuencias con el fin de preservar cierta continuidad y evitar la parcelación de los contenidos. No obstante, las mismas se pudieron llevar a cabo de forma más o menos efectiva según las condiciones con las que contaba cada hogar. En este sentido, no todas y todos tenían acceso a la misma propuesta de enseñanza. Adicionalmente, para diseñar las propuestas de enseñanza se incorporaron algunos insumos provistos por el Ministerio de Educación como los materiales de la plataforma "Continuemos Estudiando", videos de Paka Paka y del Canal Encuentro.

En el caso particular de los Cuadernillos, éstos han sido objeto de adaptaciones y apropiaciones por parte del equipo docente de cada escuela.

4.4. En cuarto lugar, el principal cambio que se advierte producto de la migración de contexto (de la escuela a la casa) fue la pérdida de un espacio-tiempo de intercambio que permitiera la contextualización de las actividades propuestas y la construcción colectiva de conocimiento. Esto exigió pensar una serie de estrategias para lograr (re)construir o recuperar algún espacio compartido (ya sea de modo sincrónico, asincrónico o diferido) con el propósito de brindar explicaciones, conversar en torno a la tarea, que la misma no resultara tan distante a las niñas y los niños y, en especial, que se lograra cierta interacción entre pares.

4.5. Finalmente, el último cambio se relaciona con las devoluciones y los modos de seguir y evaluar los aprendizajes en este contexto. Las devoluciones, en tanto intervenciones “diferidas”, cobraron suma importancia porque eran personalizadas, contenían sugerencias y correcciones a la vez que “incentivaban y promovían un “ida y vuelta” de niñas y niños con su maestra. En torno a la evaluación en este contexto se detectaron dos tensiones centrales: (a) una primera, entre la necesidad de acompañamiento por parte de las familias y la duda latente con respecto a si eran las niñas y niños quienes estaban completando las actividades; y b) la segunda, entre garantizar la continuidad de la trayectoria escolar de cada niña o niño y sostener las expectativas de aprendizajes requeridos para la promoción. Ello se suma a la decisión de las dos escuelas de incluir la variable “contexto” –en tanto posibilidades de conectividad y situación familiar de cada niña o niño en particular– en la evaluación.

5. Características del trabajo docente en pandemia.

En el transcurso del 2020, las y los docentes vieron fuertemente alteradas sus condiciones de trabajo. Entre los aspectos emergentes en relación a este tema se encuentran: (a) los problemas de conectividad y la falta de dispositivos tecnológicos; siendo que corrió exclusivamente por parte de las docentes y sus ingresos tanto la provisión de dispositivos (o sus mejoras y adecuaciones) como la conexión a Internet, a lo que se suma la ausencia de empresas que proveyeran el servicio de conexión a Internet en las zonas en las cuales residen la mayoría de las docentes; (b) la intensificación de tareas y la extensión de los límites de la jornada laboral debido a los esfuerzos realizados para sostener la CP en pandemia, provocando un considerable impacto en los ámbitos personales y en las dinámicas familiares; (c) la profundización de las desigualdades de género, dado que, durante la pandemia las docentes vivenciaron más duramente la superposición de roles y acciones, en tanto no sólo aumentó su carga de trabajo por fuera del hogar sino que, además, fueron ellas las principales responsables del cuidado y del acompañamiento pedagógico de sus hijos y/o hijas.

6. Las tramas institucionales que sostuvieron la CP.

Durante la pandemia, el sostenimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes tuvieron un andamiaje basado en: (a) un despliegue de acciones desde cada institución en pos de llegar a las familias; (b) la intervención del EOE (Equipo de Orientación Escolar) y el EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia); (c) las articulaciones con escuelas de Educación Especial para el acompañamiento de niñas y niños con alguna discapacidad; (d) la participación de las figuras del Programa ATR en las escuelas. En el primer caso, las escuelas llevaron a cabo un registro minucioso de las trayectorias y el contacto logrado con las y los estudiantes, la comunicación e intercambio asiduo de información entre docentes como modo de estar al tanto de la situación de cada niña o niño, la indagación e interiorización con respecto a la situación particular que atravesaba cada alumna y alumno, las visitas a los domicilios, la búsqueda de niñas y niños en espacios comunitarios tales como los merenderos, y la articulación con referentes barriales. En lo que refiere a la intervención del EOE y el EDIA, estos equipos se abocaron, según el caso, a labores como las visitas a los domicilios de las y los estudiantes con quienes no se lograba establecer contacto, la búsqueda de recursos para sostener la CP, el seguimiento de casos de Covid y el trabajo conjunto con los equipos directivos y docentes para construir propuestas pedagógicas. Por su parte, las articulaciones con la modalidad de Educación Especial se basaron en el sostenimiento de Proyectos de Inclusión (ya vigente previamente al ASPO) con la participación de las MAI (Maestras de Apoyo a la Inclusión) y el EOE. Por último, la figura de ATR se asignó únicamente a la escuela urbana, en la cual se trabajó con las niñas y niños con quienes resultaba más complejo establecer contacto. No obstante, este recurso implicó para la escuela una sobrecarga de trabajo, por la dedicación de tiempo requerida para explicarle a la persona en cuestión el funcionamiento de la institución.

7. Articulaciones y puentes con otras instituciones y organizaciones comunitarias.

Durante el tiempo de pandemia, las escuelas realizaron grandes esfuerzos destinados al tejido de entramados con otras instituciones y organizaciones de la comunidad de cara al sostenimiento de la CP. Entre estas redes se describen más específicamente: (a) las articulaciones establecidas con otros niveles educativos y (b) los nexos promovidos por equipos directivos, el EOE y el EDIA con instituciones zonales y organizaciones comunitarias. Las primeras se dieron entre estas escuelas primarias e instituciones de nivel Inicial y Secundario. Estas vinculaciones tuvieron como objetivo promover y facilitar, por un lado, el ingreso de los niños y niñas de los Jardines de Infantes de la zona a primer grado y, por el otro, la continuidad de los estudios de los y las estudiantes de Primaria en el nivel Secundario. De este modo, aún con sus particularidades, cada una de las escuelas relevadas en este estudio entabla acuerdos, intercambios y configura relaciones de confianza con los equipos de conducción del resto de instituciones educativas del barrio o de la zona. En lo que refiere a los nexos

promovidos por equipos directivos, el EOE y el EDIA pautaron lazos con variados organismos con el propósito de acompañar a las familias. Los equipos directivos plantearon fuertes lazos con comedores y merenderos de las zonas. El EOE articuló con la Dirección de Niñez, con juzgados y otras instituciones para poder conseguir recursos, tratamientos médicos o psicológicos para algunos estudiantes. El EDIA se vinculó con el hospital de la zona, el servicio local, el área de salud mental y con epidemiología, así como con un delegado municipal a fin de conseguir recursos, alimentos, pañales, entre otras cosas, para las familias.

8. Perspectivas de las familias.

Las familias manifiestan como dificultades centrales los problemas de conectividad y la falta de dispositivos tecnológicos para llevar adelante la CP. Con relación al trabajo de la escuela, otorgan gran importancia a sus notables esfuerzos por estar presente acompañando a niñas y niños. En este sentido, admiten una fuerte valoración de la disponibilidad docente. Asimismo, entre las tareas reconocidas por las familias se encuentran los intentos de las maestras por reconstruir los intercambios que se perdieron en este contexto y las devoluciones enviadas sobre las actividades realizadas. Se señala el carácter irremplazable de la escuela, de “la palabra de las maestras” y su enseñanza, a la vez que se advierte como gran pérdida “la interacción” de niñas y niños con sus pares. Por último, existe una consonancia de las voces familiares con las de equipos directivos y docentes sobre el esfuerzo mancomunado que, aunque con limitaciones, permitió continuar acompañando las trayectorias de niñas y niños en su escolaridad primaria.

9. Regreso a la presencialidad (diciembre 2020).

El anhelo de regresar a la presencialidad por parte de la mayoría de quienes integran las dos comunidades educativas aparece atravesado por miedos e incertidumbres vinculados a problemas claves como las condiciones sanitarias y de infraestructura de las escuelas. La mayor problemática a resolver se relaciona con los graves problemas de infraestructura y las condiciones edilicias que atraviesan las instituciones. En la escuela urbana se delinean vías para sostener la CP mediante la conciliación de una modalidad presencial con una virtual. A su vez, en las dos instituciones se preguntan por las posibilidades de llevar adelante medidas de distanciamiento físico dadas las particularidades del nivel. Por último, se menciona que, aún con todos los cuidados garantizados, no se descartan posibles contagios, lo cual afectaría a las y los estudiantes y sus familias, así como al personal de la escuela, el cual se vería afectado en su composición y más sobrecargado.

● Acerca de la Intensificación

En el nivel Primario, en las dos escuelas estudiadas se llevó adelante el período presencial de Intensificación de la enseñanza, aunque en ambas se relatan algunos obstáculos que debieron sortearse -sin soluciones definitivas- con respecto a la infraestructura y las condiciones sanitarias, el mayor de los cuales fue la falta de agua. Si bien la normativa acerca del período de intensificación llegó en diciembre a las escuelas, pudieron organizarse ya que, según señaló la directora de la escuela urbana: “Sabíamos quiénes estaban en situación de TED, más las planillas de valoración que llenábamos, más el RITE. Bueno todo eso sumó a que supiéramos quién iba a estar en esa situación. Nos adelantamos”. En esta escuela pocas y pocos estudiantes requirieron Intensificación: alrededor de dos o tres por curso, con excepción de segundo grado del que participaron ocho niñas y niños (en este grado se conformaron dos pequeños grupos con estudiantes que necesitaban “reforzar” contenidos, aunque no necesariamente se tratara de casos de desconexión durante 2020).

La escuela rural también tenía identificado un grupo de estudiantes con TED y fue necesario incluir como criterio la presencia de hermanas y hermanos para garantizar la asistencia. En este caso, la cantidad de niñas y niños fue mayor, alcanzando un promedio de 15 estudiantes por curso. Según la directora: “En una burbuja entraban todos los nenes del grupo así que tuvimos tantos grupos como secciones tiene la escuela (...) seis grupos, seis burbujas desde febrero asistiendo dos horas cada una en su turno”. En los dos casos estudiados, facilitó la organización el hecho de contar con poca matrícula.

En las dos escuelas el período de Intensificación estuvo a cargo de las maestras de grado, cada una con el grupo que había tenido en 2020. Durante este período las escuelas señalan haber dado *continuidad* a los contenidos trabajados durante el 2020, pues el objetivo central fue generar condiciones que permitieran a niñas y niños apropiarse de los contenidos planificados. Al respecto, la directora de la escuela urbana señala: “cada docente con su grupo, dándole continuidad a lo que se trabajó el año pasado, para poder fortalecer este año bien, que está planificado de esa manera”.

Respecto del programa FORTE, cada una de las escuelas tenía disponibles ocho módulos que se lograron cubrir con personal de la misma escuela. La elección de las docentes para tomar los módulos en el marco del programa estuvo a cargo de cada institución y la condición fue que no tuvieran más de un cargo docente, ni cargo docente de doble jornada; también podían ser profesores con esa cantidad de módulos disponibles. En cada escuela se abrió la convocatoria interna y una docente de la propia institución se postuló y se viabilizó a través de la inspección y la aprobación de la SAD (Secretaría de Asuntos Docentes). En el caso de la escuela urbana se designó a la Orientadora de los Aprendizajes (OA) y en el caso de la escuela rural se designó a una de las docentes que trabajó especialmente con los estudiantes de sexto año y “ayudó” en la escuela con un grupo que tiene una docente dispensada.

Se destaca como positivo el conocimiento que ambas ya tenían de la población y de lo que fue el período de enseñanza en el marco del ASPO a fin de poder otorgar continuidad al trabajo realizado.

La escuela urbana centró el trabajo del período de Intensificación en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Se tomaron como referencia los contenidos estipulados en el currículum prioritario, enfatizándose para cada área: la lectura, la escritura y la “comprensión lectora” en Prácticas del Lenguaje; el trabajo con situaciones problemáticas, el cálculo mental, las aproximaciones y las cuatro operaciones a partir de “problemas contextualizados” en Matemática. En la escuela rural, además de Prácticas del Lenguaje y Matemática, se incluyeron contenidos de Ciencias Naturales y Sociales. También se tomó como referencia el currículum prioritario y se agregaron contenidos del Diseño Curricular. Así lo describió la directora: “le dimos prioridad a los contenidos prioritarios y luego amplificamos con el Diseño Curricular porque en la escuela tenemos baja asistencia, por ejemplo cuando llueve, porque la gente se traslada desde los campos y se complejiza (...) abordamos todas las áreas.”

La Intensificación adquirió una organización particular a partir de marzo, cuando se iniciaron las clases presenciales del ciclo lectivo 2021. En el caso de la escuela rural, algunos grupos debieron dividirse en dos “burbujas” debido a la cantidad de estudiantes, con asistencia alternada por semanas. El criterio que se tomó para la conformación de la burbuja 1 de cada grado fue el de otorgar continuidad al grupo que se identificó inicialmente con “trayectorias discontinuas” y pasó por el período de Intensificación. La burbuja 2 de cada sección, en cambio, se conformó con niñas y niños que traían “trayectorias avanzadas”. Bajo este criterio, quedó conformado un primer grupo que trabaja desde febrero, y el segundo que inició sus actividades a partir de marzo. En el caso de la escuela urbana, las y los estudiantes con “trayectorias discontinuas” fueron integrados a los grados, y la directora menciona que continúan con la Intensificación dentro del aula, con actividades “especiales”. La directora de esta escuela relata que se encuentra realizando un relevamiento sobre la cantidad de estudiantes que tienen sobreedad, ausentismo y diferentes niveles de aprendizaje. Con dicha información se propone reorganizar la escuela en función “del nivel” de niñas y niños: “si hay un nene que está en tercero, pero tiene un nivel de segundo, que vaya a segundo, independientemente de la acreditación. Mezclar a los pibes en función de sus necesidades, porque administrativamente sigue siendo de tercero. Durante un mes, poder intensificarlos de esa manera.” Se trata de una idea en conversación con las maestras.

Finalmente, cabe destacar que, más allá de la complejidad que conllevó organizar la asistencia presencial de las y los estudiantes en el contexto de pandemia, cumpliendo los protocolos con las mencionadas dificultades de infraestructura, ambas directoras otorgan una gran valoración al hecho de que las y los estudiantes hayan podido acceder al período de Intensificación, porque “siempre es bueno el acompañamiento” y la enseñanza presencial aparece en los discursos como un elemento difícilmente sustituible. No obstante, señalan que el lapso breve de trabajo no fue suficiente, de modo que se proponen continuarlo a lo largo de 2021.

4. INTERDISCIPLINARIEDAD Y ANDAMIAJE DE TRAYECTORIAS EN SECUNDARIA

En cuanto al nivel Secundario, el análisis de las entrevistas permitió delinear los siguientes 10 puntos destacados en relación a la Continuidad Pedagógica.

1. La comunicación al interior de las instituciones.

En las dos escuelas de nivel Secundario se utilizaron diferentes medios para organizar la comunicación a nivel institucional, principalmente una aplicación de mensajería instantánea (en la que ya tenían un grupo armado con anterioridad), plataformas para reuniones virtuales, y encuentros presenciales durante las entregas de bolsones de alimentos. En ambos casos se destaca la realización de acuerdos pedagógicos institucionales, la comunicación calificada como “muy fluida”, y el fortalecimiento de lazos entre equipo directivo y docente. En los dos casos de estudio emerge el lugar preponderante de la directora, muy valorado por los equipos docentes.

2. La comunicación con estudiantes y familias.

Las principales dificultades para entablar y sostener la comunicación con estudiantes y familias se debieron a problemas de acceso a conectividad y falta de dispositivos, aunque también a la situación de aquellas y aquellos estudiantes que trabajan. Frente a estos obstáculos, tanto equipos directivos como docentes de las dos escuelas realizaron grandes esfuerzos y desplegaron variadas estrategias para sostener el vínculo con estudiantes y familias y garantizar el derecho a la educación. En ambos casos prevaleció el uso de una aplicación de mensajería instantánea, a lo que se sumaron medios alternativos como la página de la escuela en una red social, el correo electrónico, las llamadas telefónicas, los encuentros presenciales durante la entrega de los módulos alimentarios, el envío de mensajes a través de vecinos o familiares y, finalmente, las visitas a los domicilios. En este sentido, se advierte un gran despliegue de recursos para amoldarse las posibilidades de estudiantes y familias en lo referido a medios y horarios. Las personas entrevistadas refieren que con las y los estudiantes de Ciclo Superior la comunicación fue más directa, en cambio con las y los estudiantes de los primeros años la misma estuvo mediada generalmente por familiares, ya que la mayoría de las y los estudiantes no cuentan con celular propio, y, en general, recibieron mayor acompañamiento familiar.

3. Organización de la enseñanza.

Las estrategias y recursos pedagógicos se fueron modificando a medida que se extendía el ASPO en el tiempo. En principio, se enviaron actividades de cada materia por correo electrónico o se entregaron en formato papel durante las entregas de alimentos. Al extenderse el ASPO y recibir pocas respuestas, se acordó la realización y el envío de propuestas diseñadas por las y los docentes integrando contenidos de varias materias, en archivos de texto tipo Word o pdf, y/o fotos, que se completaron con explicaciones mediante audios, videos en plataformas y, en algunos casos, videollamadas. El envío de trabajos que integraban contenidos de varias materias, se realizó con frecuencia quincenal o mensual, principalmente por medios virtuales y en formato impreso durante las entregas de alimentos, dejando copias en fotocopadoras cercanas a las escuelas y, en el caso de la escuela secundaria rural, en locales del pueblo. Las devoluciones se realizaron por los mismos medios y consistieron en comentarios y observaciones de tipo cualitativo. Se describen grandes esfuerzos de parte de las y los docentes para buscar formas de envío alternativas, y flexibilizar tiempos y modos de entrega.

4. Trabajo colaborativo interdisciplinario como estrategia pedagógica.

El contexto de ASPO y las dificultades para vincularse con las y los estudiantes con frecuencia, por falta de conectividad o dispositivos, llevó a directoras y docentes a generar acuerdos y diseñar propuestas interdisciplinarias entre docentes del mismo año y/o área que incluían actividades mediante las cuales se abordaban contenidos básicos de varias materias nucleados a partir de un tema/ eje. Directoras y docentes manifiestan haber experimentado un cambio positivo a partir de la organización y el trabajo colaborativo entre docentes, y valoran la experiencia a pesar de que implicó seleccionar y adaptar contenidos y materiales para las propuestas, y flexibilizar sus planificaciones. También se observa, como contraparte, la individualización del trabajo de las y los estudiantes, debido a la imposibilidad de generar encuentros sincrónicos o trabajos colaborativos asincrónicos mediados por tecnologías digitales.

5. Sostenimiento de las trayectorias de las y los estudiantes.

Las graves dificultades económicas y la inestabilidad laboral que atraviesan las familias de las comunidades analizadas impactan en el acceso a conectividad y dispositivos. A ello se suma, sobre todo en Ciclo Superior, el ingreso al mundo laboral de las y los estudiantes al flexibilizarse el ASPO (en la feria, en talleres de costura, haciendo delivery, en el caso de estudiantes de la escuela urbana; en los hornos de ladrillo, comercios del pueblo o en actividades agrícolas o ganaderas, en el caso de estudiantes de la escuela rural). Ante estos desafíos, las escuelas desplegaron variadas estrategias para

el sostenimiento de la CP, algunas ya mencionadas: a) el despliegue de diversas formas, medios y recursos para comunicarse, b) la realización de propuestas interdisciplinarias unificadas y mayor flexibilidad en los tiempos de entrega de los trabajos, c) las visitas a domicilios de estudiantes sin conexión por parte de directoras, secretaria, preceptor, equipo distrital e integrantes del programa ATR; y, d) la continuidad de los proyectos de inclusión, a través de las maestras integradoras (MAI), en algunos casos con limitaciones ocasionadas por la falta de conectividad y dispositivos.

6. El trabajo docente en la virtualidad.

Llevar adelante la enseñanza en condiciones tan distintas a las habituales, trastocó en gran medida el trabajo de equipos directivos y docentes del nivel Secundario, ya que la escolarización en el contexto del ASPO exigió pensar nuevas estrategias para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje. El primer cambio significativo fue la socialización de los números telefónicos personales, haciendo más difusos los límites de la vida privada. Además, el contexto de pandemia llevó a directoras, docentes y preceptoras/es a flexibilizar sus horarios de trabajo al extremo. Las personas entrevistadas coincidieron en que los intercambios de mensajes se producían sin límites de horario, en ocasiones hasta altas horas de la noche, pero comprendían que estudiantes y familias se comunicaban “cuando podían”. En este sentido, se debe tener en cuenta que las y los docentes entrevistadas/os mencionaron tener varios grupos a cargo, lo que implica una gran cantidad de estudiantes de diferentes años. También refieren a que aprendieron a manejar herramientas tecnológicas y buscaron diversos medios y formas para el envío de actividades. En el caso de los equipos directivos, hubo una mayor demanda de tareas administrativas. Todo ello trajo como consecuencia una extensión de la jornada y una intensificación laboral.

7. Evaluación en un contexto inédito.

Evaluar lo aprendido en este contexto revistió una complejidad particular, por ello se fueron realizando acuerdos entre equipos directivos y docentes acerca de qué evaluar, cómo y con qué criterios. Se decidió priorizar “el compromiso”, “la responsabilidad”, “el esfuerzo” en la resolución y entrega de los trabajos, a la vez que realizar valoraciones cualitativas. La información brindada por algunos medios de comunicación a mediados de año generó confusiones en estudiantes y familias e interrupción en las entregas de trabajos. A mitad de año debieron adecuarse a la normativa recibida (para ese entonces cada escuela había realizado previamente acuerdos internos en relación a la evaluación, y en el caso de la Escuela Secundaria rural a nivel distrital), y comunicarlo a las familias. En el tercer trimestre, acorde a la normativa, se adoptaron las categorías TEA (Trayectoria Educativa Avanzada), TEP (Trayectoria Educativa en Proceso) y TED (Trayectoria Educativa Discontinua); y para 6° año se utilizó la calificación numérica.

8. Lo irremplazable de la escuela presencial para las y los estudiantes.

Las estudiantes entrevistadas otorgan gran importancia al acompañamiento que se les brindó desde la escuela y valoran el trabajo de directoras y docentes, pero manifiestan añorar la presencialidad. El primer obstáculo que debieron afrontar para las cursadas “por otros medios” fue la falta de conectividad y/o dispositivos, y la necesidad de aprender a utilizar herramientas digitales con esas limitaciones. Las personas entrevistadas coinciden en el carácter irremplazable del espacio físico presencial e identifican varias situaciones intransferibles a la modalidad virtual: la explicación docente “en directo” (no mediada por dispositivos), la construcción colectiva de conocimiento, el espacio-tiempo compartido que brinda la escuela, y la posibilidad de contar con momentos y lugares/ espacios para la realización de tareas y el estudio, algo no siempre factible en los propios hogares.

9. Entramado familiar, institucional y territorial.

En los dos casos analizados, tuvieron especial importancia las redes comunitarias de familias, vecinos, y la escuela. La escuela formó parte de un entramado decisivo para la contención y vinculación. En ese sentido, en el caso de la Escuela Secundaria urbana fue importante que directora, preceptor y docentes conocieran el barrio y la comunidad; y en el caso de la Escuela Secundaria rural, el estar en un “pueblo chico en el que se conocen todos”. Por otro lado, tanto equipos directivos y docentes como vecinos y familiares se prestaron como “intermediarios” para quienes no poseían conectividad. En el caso de la Escuela Secundaria rural, comercios del pueblo se solidarizaron para colocar “cajas” en las que se dejaban y retiraban trabajos de la escuela. Teniendo en cuenta la historia de ambas instituciones, se infiere que estas redes territoriales preexistían y se fortalecieron durante la pandemia. El papel de las familias también fue muy importante para el sostenimiento de la CP. En general, el acompañamiento estuvo a cargo de las madres, algunos padres y, en muchos casos hermanas y hermanos mayores, principalmente entre las y los estudiantes de los primeros años, ya que las familias tendieron a considerar que las y los estudiantes de Ciclo Superior “ya son grandes” y se manejan con mayor autonomía en su recorrido por la escuela.

10. Aprendizajes y desafíos.

Varias de las personas entrevistadas destacaron los numerosos aprendizajes adquiridos durante el ASPO y la oportunidad que brindó esta experiencia de visibilizar lo que sucede en las escuelas, trascendiendo las aulas. En este sentido, se produjo una valorización de la escuela, el trabajo docente y el trabajo en equipo.

En cuanto a los desafíos, el que se revela como más trascendente es la necesidad de garantizar la inclusión efectiva de las y los estudiantes a través del acceso a los medios y las tecnologías digitales, y las condiciones apropiadas para desarrollar el trabajo docente en términos de acceso y disponibilidad. Por otro lado, se torna necesaria la resolución de los problemas de infraestructura que impiden un retorno seguro a clases presenciales, dado que en las dos escuelas se presentan graves problemas edilicios y de falta de servicios básicos (luz y agua) que obstaculizan el cumplimiento de los protocolos.

● **Acerca de la Intensificación**

En el nivel Secundario hubo disparidades entre ambas escuelas respecto de las posibilidades de Intensificación y retorno a clases presenciales, principalmente por los siguientes motivos: a) las instituciones presentan problemas de infraestructura de diferente índole, b) la matrícula de la Escuela Secundaria urbana casi triplica la de la rural, c) la falta de edificio propio en el caso de la Escuela Secundaria urbana (comparte con la Escuela Primaria). Por lo antedicho, se detallan de manera diferenciada las acciones realizadas por cada una de las instituciones durante el período de Intensificación.

En el caso de la **Escuela Secundaria urbana**, los problemas de infraestructura obstaculizaron el regreso a la presencialidad, siendo el más grave el deterioro de los baños, que no están en condiciones de ser utilizados. Teniendo en cuenta estas limitaciones, se fueron tomando diversas decisiones a fin de garantizar el vínculo con las y los estudiantes cumpliendo los protocolos. Si bien la directora explica que la información recibida en diciembre fue a “contrarreloj”, trataron de organizarse “en función de lo que ya veníamos trabajando.” El período de Intensificación de febrero-marzo 2021 en esta escuela fue planificado en forma conjunta por el equipo directivo y el equipo docente y se fueron realizando modificaciones a medida que se avanzó con la propuesta. Aproximadamente diez estudiantes por curso necesitaron participar de este período, sobre todo estudiantes de Ciclo Superior. Para realizar la Intensificación se concretó el regreso a la presencialidad sólo del Ciclo Superior que cursa en el turno vespertino, pudiendo utilizar los baños de la escuela primaria con la que comparten edificio. El Ciclo Básico no pudo comenzar en forma presencial ya que cursa en el turno mañana y los únicos baños habilitados los utiliza el nivel Primario. En cuanto a la organización y la comunicación con las familias, según la directora: “nos armamos un esquema y empezamos con los grupos de WhatsApp, ‘fulanito, fulanita, por favor deben venir tal día, a tal horario, acercarse a la escuela para conversar’, y bueno, tratamos de individualizar lo más posible para poder llegar a darle las cosas a todos.” Se implementaron entonces dos modalidades diferentes para el período de Intensificación:

- Modalidad no presencial para el Ciclo Básico (que cursa en turno mañana): se realizaron tutorías con presencialidad de las y los docentes que concurrían a la escuela una hora en la semana. En esos horarios las y los estudiantes podían acercarse a retirar tareas impresas o a despejar dudas acerca de

las consignas. El contacto máximo era de 10 minutos con previo aviso para evitar la acumulación de gente en la escuela, ya que no estaban dadas las condiciones edilicias. También se utilizó ese tiempo para establecer contacto con las familias mediante llamadas o mensajes. Paralelamente, siguieron funcionando los grupos de mensajería instantánea para la comunicación de preceptores y docentes con estudiantes. Docentes y directora acordaron administrar la cantidad de trabajos que se entregaban a las y los estudiantes al acercarse a la escuela, para ayudar a organizarse y estimular que regresaran a entregar los trabajos realizados y llevarse otros nuevos. Otro recurso que se implementó fue que las y los estudiantes se encontraran con las y los docentes de las materias en las que se les habían presentado mayores dificultades, para recibir explicaciones. Según explica la directora: “Lo fuimos descubriendo las primeras semanas, después para la tercera semana ya estábamos como dinámicos y ahí fue cuando empezamos a remontar mucho el tema de la Intensificación. Igual hay alumnos que ‘deben’ todavía.”

- Modalidad presencial para el Ciclo Superior (en turno vespertino): las y los estudiantes tenían la posibilidad de asistir en los horarios asignados de acuerdo a las materias adeudadas y a los agrupamientos para no superar la cantidad de 15 estudiantes por aula. Se convocó la primera semana a quienes tenían más materias para compensar, y en la siguiente semana a quienes tenían menos. Según la directora, “la intensificación nosotros la tomábamos como una clase. Ellos venían a clase”. Se le dio prioridad a Matemática y al agrupamiento de Lengua y Literatura con Inglés, “entonces veían a uno de los profesores de cada agrupamiento que les daba la orientación del trabajo en general, y además de la clase con sus docentes, tenían ‘los FORTE’, se les dijo que era obligatorio asistir”. En cuanto a las propuestas pedagógicas, durante este período se retomaron los trabajos elaborados en forma colaborativa entre docentes de varias materias a partir de un tema (en general se utilizaron los trabajos del año 2020 pero con algunas modificaciones). El Ciclo Superior fue el que más acompañamiento requirió (había diez estudiantes por aula durante las semanas de intensificación), y aún habiendo comenzado las clases, una cantidad significativa de estudiantes continúa realizando Intensificación, debido a que, según explica la directora “los estudiantes del turno vespertino son estudiantes que rondan los 16 años para arriba y muchos de ellos empezaron a trabajar y en este periodo de pandemia no sabía si iban a seguir o no.” También agrega que varias estudiantes que fueron madres no pudieron asistir, y se les acercaron los trabajos a los domicilios.

En relación al Programa FORTE, de los 50 módulos que tenía asignados la escuela para FORTE, sólo cuatro pudieron otorgarse a dos docentes de la escuela que cumplían los requisitos (de Literatura y de Inglés del Ciclo Superior). Se pidieron también para Ciclo Básico pero no se asignaron. Según afirma la directora, los módulos salieron en Acto Público pero desconoce el motivo por el cual no se tomaron. La y el docente a cargo de los módulos FORTE cumplen horario en la escuela y dan continuidad al acompañamiento para la realización de trabajos por parte de las y los estudiantes que no pudieron terminar el año anterior, independientemente del área o el año en el que estén.

En el caso de la **Escuela Secundaria rural**, si bien continúan teniendo problemas de infraestructura, se pudieron retomar las clases presenciales. El problema de la instalación eléctrica fue parcialmente solucionado y se utilizó el sector de la escuela que tenía luz; el problema de escasez de agua momentáneamente pueden manejarlo en tanto las y los estudiantes concurren la mitad de la carga horaria o bien distribuidos por mitades. La directora afirma que para el mes de diciembre 2020 pudieron identificar quiénes eran las y los estudiantes que “venían trabajando bien, los que les faltaba mucho, los que les faltaba poco.”

En relación al período de intensificación de febrero- marzo 2021 en Ciclo Básico se organizaron dos “burbujas” por año, dividiendo a las y los estudiantes por apellido teniendo en cuenta que hermanos y hermanas queden en la misma burbuja; en Ciclo Superior no fue necesario dividir los grupos por ser menos numerosos. Las y los estudiantes del Ciclo Superior concurren todos los días, en el Ciclo Básico alternaban por grupo día por medio, por lo que fueron suficientes las tres aulas con las que contaron en ese período. Según la directora, segundo, tercero y quinto año fueron los grupos que más acompañamiento necesitaron, por características propias de los grupos previas a la pandemia que se agravaron durante la cursada virtual con la que “no se engancharon”, “se dejaron estar” o les resultó difícil organizarse. En estos casos, la presencialidad durante el período de Intensificación fue fundamental y la asistencia de estudiantes fue casi completa, excepto una estudiante que no pudo asistir por trabajo.

En relación a cómo organizaron la enseñanza durante ese período, hubo mucho acompañamiento de las y los docentes que se organizaron en función de su disponibilidad, y no se limitaron sólo a explicar su área o en sus cursos sino que acompañaban a las y los estudiantes en lo que necesitaran, ya que, según explicó la directora, “acompañar y guiar a los chicos para hacer una actividad lo puede hacer cualquier docente, inclusive hubo módulos a cargo del EMATP [Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico] y de las preceptoras.” Se retomaron trabajos inconclusos, se organizaron tiempos y formas de resolverlos, se enviaron actividades para completar en las casas. En algunos grupos se continuó con las propuestas de trabajos interdisciplinarios y en otros grupos se consideró que “funcionaban mejor” las propuestas por materia para facilitar la organización de las y los estudiantes. En algunos casos fue necesario comunicarse con la familia, “si veíamos que no hacían nada, que no avanzaban.”

En cuanto al Programa FORTE, la directora afirma que desconoce cómo se realizó el pedido de módulos ya que directamente les comunicaron cuantos módulos llegaban. Supone que el criterio fue la cantidad de estudiantes que debían concurrir al período de Intensificación. En el caso de esta escuela eran muchos, por lo que se le asignaron 20 módulos FORTE pero no todos se cubrieron: “no se pudo cubrir con personal de la escuela, porque no cumplían los requisitos, y salieron en acto público y no se cubrieron. Así que materias que hacían mucha falta, como Matemática, Inglés, Prácticas del lenguaje, no se cubrieron”, y agrega que “las únicas dos docentes que podían tomar eran de Ciencias Naturales y las tres ATR que tuvimos también eran de Ciencias Naturales.” En cuanto a las áreas que se cubrieron,

en general fueron materias propias de las modalidades, y las y los docentes a cargo de esas horas retiraban a las y los estudiantes de las aulas para brindarles orientaciones y explicaciones para resolver los trabajos.

Para concluir, se destaca que en ambas escuelas, hubo cierta continuidad y superposición entre el período de intensificación y el comienzo de clases, en el caso de las y los estudiantes que tenían trabajos por concluir. En ambos casos, más allá de las limitaciones, el encuentro presencial se valora como algo positivo, ya que, como señala una de las directoras: “la escuela no estaba preparada para la virtualidad”.

5. ANEXO METODOLÓGICO

El informe presenta los resultados de un estudio de casos institucionales de carácter cualitativo realizado en los tres niveles de la educación común obligatoria de gestión estatal (2 por nivel y 6 en total)¹¹. Dado que se trató de poner el foco en los contextos de mayor vulnerabilidad socioeducativa, una primera instancia de selección de las escuelas -realizada a partir de la información provista por Mis Alumnos y el Relevamiento Anual- focalizó en un universo de escuelas con altos porcentajes de población escolar con Asignación Universal por Hijo, con mayores dificultades para la conectividad y el acceso a dispositivos, así como con altos niveles de repitencia y/o abandono escolar. En una segunda instancia, se consultó a informantes clave de la gestión central, quienes brindaron orientaciones para la selección final de casos. En tercera instancia, se realizaron entrevistas a miembros de equipos directivos, preceptoras y preceptores, docentes, miembros de Equipos de Orientación, familiares de estudiantes y, en Secundaria, también a estudiantes. En total, fueron entrevistadas 42 personas (13 en Inicial, 15 en Primaria, 14 en Secundaria). A continuación, se presentan algunas dimensiones y subdimensiones de análisis a partir de las cuales se construyeron las guías de entrevista, teniéndose presentes las distintas etapas de ASPO:

- Organización institucional
- Comunicación con familias y estudiantes
- Problemáticas emergentes
 - Trabajo docente y directivo: tareas administrativas; sostenimiento de trayectorias
- Tareas/ prácticas pedagógicas:
 - Organización de la enseñanza
 - Priorización de contenidos
 - Recursos educativos utilizados
 - Tareas/ propuestas
 - Evaluación
- Consideraciones de las familias y estudiantes acerca de la CP: posibilidades, obstáculos y problemáticas
- Expectativas y desafíos

Cabe advertir que, si bien para analizar las formas que asume la CP en la educación obligatoria las prácticas de los actores escolares se vuelven un asunto clave en la indagación, frente a la imposibilidad de realizar observaciones más directas, en este proyecto se abordaron dichas prácticas a partir de los relatos de sus actores.

¹¹ Cabe mencionar que en paralelo se llevó adelante otro trabajo de investigación que recorta de forma específica la modalidad EJyAM.