

Tipo de documento: Tesis de maestría

Maestría en Políticas Educativas

Un estudio en instituciones públicas con estudiantes de bajos recursos en el conurbano bonaerense

Autoría: GarcíaTobar, Silvina

Año de defensa de la tesis: 2022

¿Cómo citar este trabajo?

García Tobar, S. (2022) "*Un estudio en instituciones públicas con estudiantes de bajos recursos en el conurbano bonaerense*" [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella
<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12169>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Argentina (CC BY-NC-SA 4.0 AR)
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>

Universidad Torcuato Di Tella
Maestría en Políticas Educativas
Tesis

Escolarización en pandemia

**Un estudio en instituciones públicas con estudiantes de bajos
recursos en el conurbano bonaerense**

Alumna: Silvina García Tobar

Director de Tesis: Prof. Mariano Narodowski

2022

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi Padre por inspirarme a través de su ejemplo a seguir estudiando y a querer superarme cada día

Gracias a Sebastian, Agustina y Josefina, por escucharme y alentarme a seguir adelante; a pesar de las dificultades que se presentaron en el camino

Gracias a los Directivos de las escuelas entrevistadas, por su tiempo, por compartir sus preocupaciones y desafíos; por permitirme entender cómo vivieron la pandemia. Gracias por mostrarme su pasión y compromiso con la educación

Gracias al Dr. Mariano Narodowski por guiarme a lo largo de este trabajo, por sus reflexiones, correcciones y por alentarme a escribir

Gracias a Micaela Manso por su generosidad y su paciencia al acompañarme a lo largo de esta Maestría

Gracias a mis compañeros de formación, en especial a Gabriela Catri y Lorena Páez por las charlas y los momentos compartidos

Gracias a Asociación Conciencia por permitirme ser parte de él gran trabajo que realiza la organización y acercarme al mundo de la educación

RESUMEN

El mundo y la Argentina han atravesado durante el 2020/2021 una tremenda crisis sanitaria a raíz del virus Covid 19. Esto afectó en gran medida el sistema económico y el sistema educativo nacional. El impacto causado por el cierre de escuelas fue y sigue siendo particularmente severo para los niños, jóvenes y familias que viven en contextos más vulnerables. El aislamiento y la desescolarización acrecentaron las disparidades ya existentes.

Los Directores de escuelas tuvieron que empezar a organizarse para poder seguir funcionando en la virtualidad, pero se encontraron con gran cantidad de obstáculos que fueron un gran desafío. Las escuelas encontraron nuevas formas de trabajo para continuar enseñando. Esto generó una disrupción en un formato que no se modifica hace más de trescientos años.

En el contexto de desescolarización y aislamiento se hizo evidente el lugar fundamental que ocupa la escuela en la búsqueda de una mayor equidad y democratización; no sólo en el conocimiento, sino también en el proceso de formación integral y socialización.

Lo anterior evidencia un problema que se propone investigar: hasta donde las instituciones de bajos recursos pudieron mitigar los efectos de la irremplazabilidad de la escuela. Cómo y hasta dónde generaron las condiciones adecuadas para que sus alumnos; a pesar de las circunstancias poco favorables que enfrentaron pudieran continuar con sus trayectorias educativas. También interesa detectar si hubo escuelas que, a pesar del contexto, pudieron implementar procesos disruptivos de cambio o innovaciones.

Palabras clave: pandemia- crisis educativa - escuela – educabilidad- vulnerabilidad económica- educación remota de emergencia – respuestas a la desescolarización – innovación

INDICE

Capítulo I

La emergencia en pandemia Pág. 7

1. Escuela y trayectorias escolares Pág. 10

2. ¿Aprender sin escuela? Pág. 15

Capítulo II

Escuela, educabilidad y vulnerabilidad económica Pág. 17

1. Educabilidad Pág. 17

2. Capital Cultural de las familias Pág. 19

3. La cuestión de la alianza escuela-familia Pág. 22

4. Construyendo innovación Pág. 26

Capítulo III

Enfocando la desescolarización Pág. 30

1. Objetivos de la investigación Pág. 30

2. Descripción de la metodología Pág. 30

3. Descripción de la muestra Pág. 32

Capítulo IV

Los obstáculos y los desafíos de la desescolarización Pág. 33

1. Limitaciones tecnológicas	Pág. 33
2. Dificultades en la comunicación	Pág. 34
3. Limitaciones relacionadas con el cuerpo docente	Pág. 35
4. Nivel socioeconómico y cultural de los alumnos	Pág. 36
5. Capacidad de adaptación de los alumnos	Pág. 37
6. Gestión institucional	Pág. 37

Capítulo V

Respuestas a la desescolarización	Pág. 39
1. Contextualización	Pág. 39
2. Educabilidad	Pág. 41
2.1 Revalorización de la capacidad autónoma de las escuelas...	Pág. 41
2.2 Revalorización del vínculo con el estudiante	Pág. 43
2.3 Revalorización del proceso de aprendizaje	Pág. 45
2.4 Revalorización de los docentes	Pág. 47
3. Capital cultural de las familias	Pág. 49
3.1 Revalorización de la importancia del capital cultural familiar	
4. Alianza escuela-familia	Pág. 50
4.1 Revalorización de la alianza escuela-familia	Pág. 50
4.2 Revalorización de la escuela como centro de referencia de la comunidad	Pág. 52
5. Innovación	Pág. 53

5.1 Nuevas estrategias Pág. 54

Capítulo VI

Conclusiones Pág. 59

- 1. El compromiso como común denominador Pág. 59**
- 2. Poner en valor Pág. 59**
- 3. La escuelas sola no puede Pág. 60**
- 4. La crisis como oportunidad Pág. 60**

Referencias bibliográficas Pág. 63

Anexos

Anexo 1: Descripción de las escuelas Pág. 72

Anexo 2: Cuestionario que guiaron las entrevistas Pág. 79

Anexo 3: Desgrabación de las entrevistas (*por su extensión está en un documento separado*)

Capítulo I

La emergencia escolar en pandemia

El mundo y la Argentina han atravesado durante el 2020/2021 una tremenda crisis sanitaria a raíz del virus Covid 19. Esto afectó en gran medida el sistema económico y el sistema educativo nacional. El impacto causado por el cierre de escuelas fue y sigue siendo particularmente severo para los niños, jóvenes y familias que viven en contextos más vulnerables. El aislamiento y la desescolarización acrecentaron las disparidades ya existentes.

El 13 de marzo de 2020, en el contexto incierto de una pandemia el Ministerio de Educación Nacional decidió suspender las clases presenciales por el periodo de 14 días consecutivos. Las instituciones permanecerían abiertas para dar asistencia alimentaria a sus comunidades vulnerables. Luego a través de sucesivos decretos se estableció el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) que mantuvo en nuestro país las escuelas sin clases presenciales durante 46 (cuarenta y seis semanas). La suspensión de clases presenciales alcanzó el ciclo lectivo 2020 completo, superó el promedio de 7 (siete) meses de América Latina y el Caribe.

En este contexto de crisis y emergencia el Ministerio de Educación de la Nación lanzó algunos programas y plataformas virtuales para intentar seguir con la continuidad pedagógica de los alumnos (“Seguimos Educando”, Educ.ar); también produjeron material didáctico (cuadernillos y libros). A través de la Secretaria de Medios y Comunicación Publica siguieron funcionando los canales Encuentro y Pakapaka en la TV pública, con sus contenidos educativos.

Ante esta situación inédita de emergencia, las instituciones educativas tuvieron que cambiar abruptamente los procesos de enseñanza y aprendizaje; cambiar la manera en que se comunicaban con su comunidad de alumnos, docentes y familias.

Los Directores de escuelas, por su parte tuvieron que empezar a organizarse para poder seguir funcionando en la virtualidad, pero se encontraron con gran cantidad de obstáculos que fueron un gran desafío. No sólo desde el aspecto de la enseñanza y el aprendizaje de

contenidos sino también para procurar mantener las relaciones sociales e interacciones que se dan en la escuela entre pares, entre docentes y con los alumnos.

Como menciona un informe realizado por Cippec (2020) en ese momento, “con marchas y contramarchas, con aciertos y errores, se están repensando las bases de los sistemas educativos”. Dicho informe releva las políticas educativas del gobierno nacional y los gobiernos provinciales ante la suspensión de clases por la pandemia, que afectó a más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario.

Estos datos ayudan a objetivar el problema que el sistema educativo ha enfrentado:

- Un 53% de los menores de 18 años se encuentran en situación de pobreza.
- Los/as padres/madres de los/as jóvenes escolarizados poseen un relativamente bajo nivel de educación formal (5% primario incompleto y 20% secundario incompleto).
- En los sectores socioeconómicos bajos 54.6% de los/as jóvenes que asisten a la escuela secundaria cuentan con internet en sus hogares y 54.8% cuentan con una computadora. Mientras en los sectores socioeconómicos altos el 97.9% tiene internet y el 99% posee una computadora.
- El 91.8% de los/as jóvenes que acuden a la escuela secundaria cuentan con un celular propio. (CIPPEC, 2020)

Las condiciones materiales y sociales de la vida en comunidad se modificaron durante el 2020 y el 2021. El estrés colectivo, la incertidumbre, el confinamiento en los hogares y la interrupción en la actividad económica profundizaron la vulneración de los derechos de las familias.

Las escuelas encontraron nuevas formas de trabajo para continuar enseñando. Estas formas varían sustancialmente en función de los recursos disponibles (Narodowski y Campetella 2020) por las familias y las escuelas. Esto generó una disrupción en un formato que no se modifica hace más de trescientos años. Los autores mencionados plantean esta disrupción como una destrucción creativa, tomando el concepto del economista Schumpeter (1946). Las escuelas con más y mejores recursos pudieron reconvertirse e implementar una manera de

trabajar nueva y distinta. Esto ha generado una ampliación aún mayor de la llamada brecha digital, no sólo en términos de uso de las tecnologías sino también, como plantea Fernández Enguita (2020), la llamada brecha de tercer orden, que refiere a lo escolar, entre las escuelas que pueden darle un uso eficaz a las tecnologías disponibles y las escuelas que, a pesar de incorporar tecnología, están muy limitadas en lo relativo a su efectiva aplicación. Es interesante lo que plantea Fernández Enguita (2020):

La escuela no puede atender por igual, ni *en modo aula* ni en ningún otro, a todos los alumnos. En un extremo tenemos alumnos que viven en medios culturalmente muy limitados y social y materialmente poco o nada acogedores, lo que suele llamarse alumnos en desventaja o vulnerables, para los que un día menos de escuela es una oportunidad perdida. En el otro extremo tenemos a los que forman parte de familias, hogares y comunidades con abundantes recursos culturales, tecnológicos, sociales y materiales en general, que de hecho han descubierto en esta *desescolarización* improvisada lo bien que podían estar y aprender en su casa, excepto por la falta de contacto con sus amigos. En medio, tal vez una mayoría, los que necesitan de la complementariedad de la familia y los docentes, del hogar y la escuela, pero no necesariamente en las proporciones habituales. (p.1)

Si bien no se puede replicar la presencialidad en la virtualidad, aquellas escuelas con mayores recursos pudieron brindar continuidad de las trayectorias educativas a pesar del aislamiento, programaron sus actividades on line, organizaron sus clases y lograron contener a los alumnos. Estas escuelas contaron con capacidades tecnológicas y recursos humanos para lograrlo, incluso contaron con el apoyo y la disponibilidad de las familias para acompañar a los alumnos en el aprendizaje.

En el contexto de desescolarización y aislamiento que se dio por la crisis sanitaria se ha hecho evidente el lugar fundamental que ocupa la escuela en la búsqueda de una mayor equidad y democratización; no sólo en el conocimiento, sino también en el proceso de formación integral y socialización. Según los datos provistos por la encuesta realizada por Argentinos por la Educación (2020) el 62,7% de las familias consideraba que los alumnos en ese momento estaban perdiendo aprendizajes importantes durante el período de interrupción de clases presenciales. Es por esta razón que la escuela se presenta como irremplazable. Tal

como señala Cárdenas (2020) la escuela es experiencia, es acontecimiento, es una práctica en situación, es vínculo, grupalidad, es un proyecto colectivo. Este contacto, este vínculo es lo que se ha perdido con la virtualización de la educación. Si bien un gran número de instituciones educativas, de docentes y de alumnos realizaron numerosos esfuerzos para mantener el proceso de aprendizaje durante el 2020; el cierre de las escuelas provocó pérdidas en el aprendizaje, se incrementó la deserción escolar y como consecuencia generó mayor desigualdad.

Lo anterior evidencia un problema que se propone investigar: hasta donde las instituciones de bajos recursos pudieron mitigar los efectos de la irremplazabilidad de la escuela. Cómo y hasta dónde generaron las condiciones adecuadas para que sus alumnos; a pesar de las circunstancias poco favorables que enfrentaron pudieran continuar con sus trayectorias educativas. También interesa detectar si hubo escuelas que, a pesar del contexto, pudieron implementar procesos disruptivos de cambio o innovaciones.

Escuela y trayectorias escolares

Como hemos mencionado anteriormente uno de los efectos de la desescolarización fue la profunda desigualdad generada en el ámbito educativo. El formato escolar ya presentaba profundas desigualdades y la larga cuarentena motivada por la pandemia Covid-19 no hizo más que profundizarlas. Una de las tantas consecuencias que dejó la crisis generada por la pandemia, es el incremento de trayectorias escolares inconclusas.

Según el informe del Observatorio de Argentinos por la Educación publicado en mayo 2022; en Argentina sólo 16 de cada 100 estudiantes terminan la escuela a tiempo y con los saberes esperados. Y la mitad de estos estudiantes pertenecen al tercil de mayor nivel socioeconómico; y solo el 15% pertenece al tercil de menores ingresos. Un dato interesante también que resalta este informe es que la mitad de estos estudiantes tienen madres que alcanzaron un nivel educativo superior completo o incompleto.

Consideramos pertinente presentar la información oficial que fue publicada en relación a este tema en el informe de “Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica” (2020) realizado por la Secretaria de evaluación e información educativa. Según el informe, todas

las escuelas llevaron adelante propuestas de continuidad pedagógica y el 95% de los hogares recibió propuestas pedagógicas durante todo el período del aislamiento social, preventivo y obligatorio. El 79% de las ellas declaró que pudo organizar el intercambio con sus estudiantes en menos de dos semanas de suspendidas las clases presenciales. El 16% restante señaló que tardó alrededor de un mes en organizar la continuidad y un 5% lo hizo en el segundo semestre. Coincidentemente, el 95% de las familias declaró que sus hijos/as recibieron propuestas pedagógicas durante todo el período del ASPO.

Este informe también menciona que además del trabajo sostenido por las escuelas para enseñar contenidos curriculares, el 89% le dio también prioridad al vínculo y a la interacción con las y los estudiantes; esto reafirma lo observado en las escuelas estudiadas.

En respuesta a la pregunta del informe citado acerca de que ¿Qué se enseñó y se aprendió durante la continuidad pedagógica? La casi totalidad de los equipos directivos (99%) señaló que se repasaron o revisaron contenidos ya trabajados y también que se seleccionaron contenidos nuevos (95%). Llama la atención que, a pesar de las limitaciones que tuvieron las escuelas, la mitad de los directivos (49%) señaló que continuó con la secuencia planificada antes de la emergencia sanitaria, en el nivel secundario (39%).

En relación a esto último, Kaplan (2006) considera que en la configuración de las trayectorias escolares interactúan condiciones objetivas (socioculturales, económicas, familiares) y subjetivas (el capital cultural incorporado o habitus); por esta razón los estudiantes transitan su escolarización de modos muy diversos. En la misma línea Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) destacan que, dado lo acotado del espacio de intervención de la educación para mejorar las oportunidades de integración social, es fundamental trabajar articuladamente con un conjunto de políticas sociales para lograr mejores resultados. Las autoras refieren que los esfuerzos aislados de los programas educativos pueden llegar a ser inútiles sin la constitución de una malla de protección social basada en políticas intersectoriales.

Varias investigaciones, a las que haremos mención más adelante, analizan diversas experiencias relacionadas con iniciativas institucionales que buscan, a través de distintos enfoques, acompañar a los alumnos en sus trayectorias escolares a fin de evitar el abandono, la repitencia y las discontinuidades escolares. En la situación de desescolarización que se

vivió en el 2020 algunas de estas experiencias cobran mayor relevancia y podrían servir de base para pensar en nuevas estrategias de acompañamiento a los alumnos. Si bien resulta difícil todavía dimensionar cuales han sido las pérdidas de aprendizajes, podemos afirmar que han sido significativas especialmente en contextos de bajos recursos.

García (2019) habla de cuatro tipos de intervenciones que se pueden realizar a fin de lograr una mejora en las trayectorias escolares de los alumnos. Las cuatro estrategias que distingue el autor son las relacionadas con la provisión directa de recursos a los estudiantes (económicos, escolares, alimenticios, complementarios); estrategias de innovación pedagógica; estrategias de acompañamiento a los estudiantes y por último estrategias de innovación en la gestión.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) enumeran diferentes estrategias que han implementado las escuelas para abordar problemas relacionados con la inclusión y la ampliación de oportunidades. Las estrategias mencionadas hacen foco en diferentes temas:

- ausentismo de los alumnos
- sobre edad de los estudiantes
- reformulación del régimen académico
- convivencia en las escuelas
- tutorías y otras acciones de orientación a los estudiantes
- compensación de aprendizajes
- formación para el trabajo

Baquero, Terigi et al (2012) plantean en su trabajo que si la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria no se realiza con diversos mecanismos de acompañamiento de carácter formativo no hará más que confirmar historias de fracasos escolares. Este acompañamiento deberá lograr, en los estudiantes, el desarrollo de habilidades para el trabajo autónomo; ya que como plantean los autores mencionados la instancia de asistencia y orientación no

garantizan la delegación de autonomía. Los autores analizan dos iniciativas implementadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires que son las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (EdR) y las Escuelas Secundarias Básicas en la Provincia de Buenos Aires (ESB). En ambos casos se trata de iniciativas que introducen modificaciones en la vida escolar a fin de atender a los problemas de inclusión y exclusión en el nivel secundario teniendo en cuenta que el régimen académico tradicional resulta una limitante para las trayectorias de los alumnos de contextos vulnerables. Según este análisis la rigidez del régimen académico genera un proceso de exclusión naturalizado para aquellos jóvenes que no logran adaptarse a la cultura escolar.

Tanto las Escuelas de Reingreso como las Escuelas Secundarias Básicas realizaron innovaciones en el diseño relacionadas con el plan de estudios, el régimen académico (asistencia escolar, evaluación para la calificación y promoción, y la convivencia) y el modelo organizacional de la institución a fin de facilitar la permanencia de los estudiantes en la escuela. La idea de estos programas es generar condiciones posibles para que los jóvenes regresen a las aulas, quieran permanecer en ellas y así lograr el egreso. El análisis realizado por Baquero, Terigi et al (2012) muestra que los estudiantes de estos programas valoran la existencia de adecuaciones flexibles y personalizadas.

Dabenigno, V; Larripa, S y Austral, R (2012) realizaron un estudio para intentar establecer posibles relaciones entre el involucramiento escolar de los estudiantes y la construcción de escenarios educativos inclusivos. El estudio se realizó en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, todas ellas comprometidas con la inclusión, la permanencia y el egreso de sus alumnos. Las escuelas tenían una mirada inclusiva hacia sus alumnos, priorizaban el deseo y el esfuerzo de los jóvenes por acceder y terminar la escuela. Dicha mirada estaba dada al reconocer los condicionamientos que dificultaban la escolaridad de los jóvenes, tales como maternidad y paternidad adolescente, responsabilidades domésticas diversas, desempeño laboral para contribuir con la economía familiar y carencias alimentarias. Las cuatro escuelas tenían el propósito de mejorar la retención, la convivencia y el desempeño académico. A fin de lograr dicho objetivo docentes y directivos de estas escuelas se comprometieron con la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes y articularon respuestas concretas para acompañar a los jóvenes en sus trayectorias escolares. Algunas de

las iniciativas que ayudaron a la inclusión de los alumnos fueron: flexibilización de los regímenes de asistencia y de evaluación, búsqueda de oportunidades laborales para los jóvenes que necesitan trabajar, gestión de vacantes en guarderías o jardines de infantes para los hijos de los estudiantes, clases de apoyo contra turno, distribución de viandas y existencia de comedores escolares. Estas iniciativas se pudieron realizar a través de un fuerte compromiso institucional que promovió el trabajo en red con otras instituciones, logró un núcleo de docentes comprometidos y tuvo flexibilidad normativa y académica frente a las necesidades específicas de los estudiantes.

A través de las entrevistas a los estudiantes y a los docentes, los autores pudieron observar el involucramiento afectivo que se generó entre la institución y los jóvenes. Los estudiantes se sintieron reconocidos, valorados y respetados. Los docentes por su lado destacaron la influencia que genera un buen vínculo en la relación pedagógica. Desde lo institucional el trabajo tutorial, las actividades recreativas y la comunicación fluida hacen que se fortalezca el involucramiento afectivo. Los autores concluyen que “el involucramiento escolar de los jóvenes constituye un antídoto del abandono escolar”.

Otros programas nacionales como “Una computadora para cada alumno” (Res. CFE 82/2009) y “Conectar Igualdad” (Decreto 459/2010) promovieron la inclusión entregando una notebook a cada profesor y estudiante de las escuelas secundarias estatales, junto con capacitación y elaboración de propuestas educativas que incluyen TIC, con el fin de achicar la brecha digital.

El relevamiento de la literatura revisada Baquero, Terigi, et al (2012); Jacinto, C. y Terigi, F. (2007); García (2019) muestra varios programas que tienen como objetivo fortalecer el sostenimiento de trayectorias escolares continuas, ya sea a través una mejora en la gestión escolar, las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales (Escuelas Faro); propiciando una mejora en el clima escolar para así lograr un mayor bienestar en el contexto escolar (Red de Escuelas de Aprendizaje en la Provincia de Buenos Aires) o bien con iniciativas integrales que buscan mejorar la inserción y reinserción de adolescentes en el sistema educativo a través de un programa de acompañamiento y brindando igualdad de oportunidades en aspectos que tienen que ver con el desarrollo tanto psicofísico como sociocultural (Programa Envión. Provincia de Buenos Aires).

Algunos ejemplos de países de Latinoamérica son el Programa “Liceo para Todos” desarrollado en Chile, orientado a reducir la deserción escolar abordando distintas dimensiones que tienen que ver con las prácticas pedagógicas, necesidades de los alumnos, gestión escolar y la relación con el entorno. En este programa cada liceo tiene la autonomía de diseñar un plan y acciones asociadas; “acciones que aterricen la propuesta del programa en el liceo y se constituya en "carta de navegación" para éste” (Raczynski, 2002, p. 4). El hecho de que cada institución puedan decidir sobre qué y cómo van a enseñar les brinda la posibilidad de ajustarse a las necesidades específicas de su contexto y la comunidad.

En la Ciudad de México en el año 2016, la Secretaría de Educación Pública y el Banco Mundial con el objetivo de mejorar las habilidades de los jóvenes y reducir el abandono escolar, diseñaron e implementaron el “Programa de Oportunidades y Desarrollo para evitar Riesgos” (PODER). El programa se basó en el Programa “Becoming a Man” realizado en Chicago, Estados Unidos. El programa incluyó tutorías de matemáticas y “talleres de reflexión” basados en la terapia cognitivo conductual para alumnos en el primer año de Escuela Media Superior en riesgo de abandono. Ambas actividades se llevaron a cabo fuera del horario de clases y fueron los propios docentes los que voluntariamente llevaron a cabo el taller de reflexión y la tutoría de matemáticas. El resultado del programa mostró que las habilidades socioemocionales de los alumnos mejoraron sustancialmente pero no tuvo resultados positivos sobre los niveles de matemáticas. En la evaluación del Programa se plantea como una limitante para el programa el hecho de que la participación de los alumnos fuese voluntaria.

¿Aprender sin escuela?

El gran cambio de paradigma que significó para el sistema educativo la situación de pandemia ha planteado nuevas oportunidades y nuevos campos a explorar en relación al lugar que ocupa la escuela en nuestra sociedad, especialmente en determinados contextos. Tal como ha sido planteado por Narodowski (2020) la desescolarización ha profundizado las desigualdades que las escuelas no habían podido resolver.

Esta investigación pretende conocer diversos aspectos en relación a la situación de pandemia y la escolarización. Como mencionamos anteriormente consideramos que el problema que

amerita ser investigado es en qué medida estarían dadas las condiciones necesarias para que los alumnos de contextos vulnerables pudieran seguir aprendiendo sin ir a la escuela y comprender cómo a pesar de las circunstancias, algunas instituciones lograron mitigar los efectos de la irremplazabilidad de la escuela.

Capítulo II

Escuela, educabilidad y vulnerabilidad socioeconómica

1. Educabilidad

Bonal y Tarabini (2010) plantearon en su trabajo la siguiente inquietud ¿es posible garantizar el desarrollo de la educación en cualquier contexto social y educativo?, esta pregunta adquirió una relevancia aún mayor en el contexto de pandemia. Los autores plantean como el entorno socio familiar, la calidad del centro escolar y otras variables; ajenas a las capacidades innatas del individuo se convierten en un factor decisivo para comprender la relación entre educación y pobreza. Podemos afirmar que tienen que existir mínimas condiciones, materiales, afectivas y culturales, para que los alumnos puedan aprovechar la escuela.

Hay factores asociados a la pobreza que impiden un buen desempeño de los alumnos. López y Tedesco (2002) plantean la relación entre equidad y educación, y se preguntan cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas; ya que podemos observar que cada vez es más complejo; especialmente en los estratos más vulnerables; acortar la distancia que existe entre lo que la escuela espera de los alumnos y lo que los alumnos pueden dar. En el contexto del 2020 cabía cuestionarse ¿qué podíamos esperar de los alumnos durante la pandemia? ¿Cómo afectó la pandemia la continuidad de las prácticas educativas? ¿Cómo fue la relación del estudiante con la escuela?

Baquero (2001) al hablar de “educabilidad”; lo define como aquello que torna posible la acción educativa, y que se concreta en la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre los sujetos definidos en situaciones definidas. Según el autor, la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los mismos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación. En palabras de Tarabini (2008) la educabilidad se asocia con las condiciones necesarias para que la educación sea posible y no con las potencialidades del individuo. Esto nos lleva a preguntarnos ¿en qué medida estarían dadas las condiciones de educabilidad para que los alumnos de contextos vulnerables puedan seguir aprendiendo sin ir a la escuela?

Bonal y Tarabini (2010) realizan una distinción entre los distintos escenarios que pueden influir en la educabilidad e ineducabilidad de los individuos. Es importante tener en cuenta que cada persona puede vivenciar de manera distinta la situación en la que está inmerso. Algunos pueden sentirse limitados en un determinado contexto y otros por el contrario bajo las mismas condiciones pueden sentirse motivados a superarse. Los autores intentan analizar cuáles son los factores que bloquean el aprendizaje y cuales pueden contribuir al aprovechamiento de la experiencia educativa. Para poder incidir en las situaciones de ineducabilidad de los grupos desfavorecidos, hay que abordar al mismo tiempo gran cantidad de variables que dificultan o condicionan el desarrollo social de un niño o joven y por consiguiente su experiencia educativa. En el contexto actual, hay un gran número de factores que pueden favorecer o entorpecer la experiencia educativa; como por ejemplo la conectividad, el acceso a dispositivos electrónicos y el capital cultural familiar entre otros.

A fin de lograr las mejores condiciones para que la inversión en educación resulte positiva la escuela debe adaptarse a sus alumnos, creando un ambiente colaborativo y no generando resistencia. Según Larrosa (2019) la escuela consiste en la apertura de un lugar que borra, de manera temporaria, el reparto desigual de las posiciones sociales. En la escuela todos deberían tener tiempo para aprender y para estudiar. No se trata solo de tiempo libre de trabajo, sino que es tiempo libre para estudiar. El objetivo básico es lograr convertir a los niños y jóvenes en estudiantes. En este sentido los profesores tienen, entre sus roles más importantes, el de la motivación. Ellos cumplen un rol fundamental como referentes adultos para que los alumnos aprendan en un entorno favorable y esperanzador. Debe haber un compromiso tanto del estudiante como del profesor. El adulto es responsable de generar un vínculo a través del cual logre, como dice Meirieu (2016), reabrir, ampliar el campo de lo posible y romper el círculo vicioso del fracaso que tanto desmotiva.

En el contexto de desescolarización y cuarentena es interesante tener en cuenta la perspectiva que plantea Baquero (2004) de levantar la mirada del individuo y colocarla sobre la situación de la que forman parte las singularidades de los sujetos y sus identidades culturales. Es importante una vez analizado el contexto y su relación con el sujeto agregar la visión de Martinis (2006) que nos habla de ubicar al “otro” como sujeto de posibilidad, concebirlo

desde el deseo de su plena realización. Se trata de trascender lo dado. Trascender una situación que parece inmodificable.

Según Baquero (2001) lo que muchas veces termina ocurriendo es que se produce una sospecha hacia la posible educabilidad de una población diversa. El autor menciona que “existe una suerte de justificado pesimismo, en parte, sobre el carácter difícilmente reversible del deterioro de las condiciones vitales de los niños de los sectores populares y, en segundo lugar, suele tenerse desconfianza sobre la educabilidad de estos niños, es decir, sobre su capacidad de ser educado”. Baquero (2020) menciona que la situación vivida en pandemia colocó a educadores, escuelas, alumnos y familias en una posición de déficit y carencias.

Bonal y Tarabini (2010) se plantean si es posible que a pesar de los condicionantes que existen podamos colaborar para romper con el determinismo del fracaso y la pobreza. En el contexto de Covid-19 algunas escuelas trabajaron para lograr cambiar este determinismo y demostraron una gran capacidad de adaptación y compromiso ya que han logrado establecer formas de trabajo y estrategias destinadas a garantizar la continuidad de la educación, en condiciones extremadamente difíciles.

2. Capital cultural de las familias

Si bien este concepto está implícitamente incluido en los factores que influyen en el proceso educativo, lo analizaremos por separado ya que consideramos que es de suma importancia en el trabajo que realizaremos.

Nogueira, C. et al (2002) plantean que hasta mediados del siglo XX se asumió que a través de las escuelas públicas se solucionaría el acceso a la educación y se podría garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Hacia 1960 surge una crisis en esta concepción de la escuela y surgieron varios estudios que demostraron que el desempeño escolar dependía fundamentalmente del origen social de los alumnos. Bourdieu (1998) es uno de los autores que plantea que la escuela y el sistema educativo pasa a ser una de las principales instituciones donde se legitiman las desigualdades sociales. Este autor sostiene que cada individuo se caracteriza por un bagaje socialmente heredado compuesto por el capital económico, cultural, social y simbólico y plantea el concepto de “habitus”; cada grupo

social tiene un sistema específico de disposiciones para la acción que se transmite a los individuos del grupo. Bourdieu afirma que la posesión del capital cultural tiene gran influencia en el desempeño escolar.

En tensión con Bourdieu, otros estudiosos del tema (Lahire, 1999; Charlot, 2009) mencionan que los individuos son el producto de múltiples influencias sociales contradictorias y no puede simplificarse a un habitus de clase. Distintos autores (Marchesi, 2006; Torio, Hernández y Peña, 2007) plantean la importancia del entorno familiar, ya que constituye el primer espacio de formación que orienta, apoya el aprendizaje, los hábitos de estudio, la formación en valores, el desarrollo de actitudes e influye en las decisiones educativas y de desarrollo profesional. Otros autores que destacan la importancia del rol de la participación familiar en los procesos escolares son La Rocque et al (2011). Por su lado Nuñez Morgades (2005), Defensor de Menores español confirma este aspecto señalando como la desestructuración familiar y la falta de referencia de los padres conduce a problemas para los menores tales como fracaso escolar, consumo de drogas y trastornos de conducta entre otros.

Carriego (2010) en su trabajo de investigación, en donde analiza la participación de las familias y su injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje; hace una distinción entre las escuelas de nivel socioeconómico alto y bajo; planteando que la diferencia está vinculada con los saberes y la cultura general requerida por la escuela. En este trabajo los docentes de las instituciones de NSE medio-alto afirman que los padres se comprometen con la educación de sus hijos; en cambio en las escuelas de NSE bajo afirman que a la falta de tiempo de los padres por que trabajan mucho se les suma la carencia de recursos culturales.

El ámbito familiar tiene un peso muy relevante en la relación que tendrá el alumno con la escuela y la importancia que éste le asigne a la educación. Las familias pueden colaborar para que el alumno sienta cierta identificación con la escuela o bien la rechace. En relación a esto los autores López y Tedesco (2002) destacan que la familia no sólo debe garantizar las condiciones económicas para que los niños puedan asistir a la escuela, sino que cumplen un lugar fundamental en la preparación de los alumnos desde su nacimiento para que puedan desarrollarse adecuadamente tanto a nivel físico, cognitivo y cultural; y cumplan así con los requisitos que se necesitan para transitar la escuela de manera satisfactoria. Los autores mencionan que, debido al escenario social, político, económico y cultural en el cual vivimos;

las familias sienten una gran soledad frente al desafío de construir su bienestar y garantizar la educabilidad de sus hijos. Por otra parte, también se generan ciertas tensiones dentro del ámbito familiar ya que, por las condiciones actuales del mercado laboral, un gran número de familias necesita sumar a sus hijos al circuito laboral a fin de que colaboren con los gastos cotidianos.

Una de las variables para analizar que cobraron valor en el 2020 tiene relación con el alumno, ya que tiene que ver con las condiciones con las que este cuenta en su hogar para el aprendizaje a distancia. Entendemos por “condiciones en el hogar para el aprendizaje a distancia” aquellas situaciones con las que cuenta un alumno en su hogar que colaboran en mayor o menor medida a que pueda lograr una continuidad pedagógica, a ser protagonista de su aprendizaje y así lograr adquirir saberes a pesar de no poder asistir a la escuela. Algunas condiciones que se deben dar para lograr este objetivo son: contar con conectividad y tener acceso a un dispositivo electrónico para que pueda tener fluida comunicación con sus docentes y de esta manera poder recibir tareas y entregar trabajos en tiempo y forma. Por otro lado, el alumno debe contar con buenas condiciones habitacionales para que pueda sentirse a gusto en su casa para realizar las tareas escolares (Rogero-García 2020). El nivel socioeconómico y el capital cultural familiar son muy importantes; ya que brindan al alumno un contexto de interés por la escuela y la disponibilidad de los padres para poder acompañar a sus hijos en sus tareas (Carriego, 2010).

Siendo el capital cultural un factor clave para el rendimiento del alumno en la escuela, nos basaremos, inicialmente, en la definición de Chacón, E. et al (2015)

El capital cultural comprende las representaciones, conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes que desarrolla el ser humano con base en sus experiencias familiares y contextuales, aunado a ello surgen expectativas escolares de acuerdo con el modelo de sociedad y sus requerimientos formativos. (p.6)

El autor destaca la importancia del capital cultural en la formación de los alumnos; y cita en su trabajo a Bourdieu (1979) quien afirma que, a mayor capital cultural, mayor será la formación del sujeto. Podemos entonces inferir que quienes carezcan del capital cultural y

económico estarán en inferioridad de condiciones. Herrera Domínguez y García Horta (2015) sostienen que a pesar de que la clase social es una variable muy relevante; las familias que proporcionan un ambiente estimulante y de apoyo a sus hijos, desafían los efectos de las desventajas socioeconómicas. El apoyo de los padres suele ser mayor cuando los alumnos inician la escuela y disminuye cuando llegan a la escuela secundaria.

Los mismos autores (Chacón, E. et al, 2015) enumeran distintos elementos que componen esta variable como, por ejemplo: expectativas educativas de los estudiantes y de los padres, cantidad de libros que tiene la familia en la casa, el nivel educativo de los padres, reconocimiento social del trabajo de los padres y la disponibilidad de los servicios de internet en la casa. En relación con este último, es importante tener en cuenta lo que mencionamos anteriormente que plantea Fernández Enguita (2020) acerca de la brecha digital y sus tres tipos: de acceso, de uso y escolar.

Por otro lado, tenemos la brecha de uso (Fernández Enguita, 2020); que mide el uso de la tecnología en términos cuantitativos y cualitativos. El autor plantea la relación de este aspecto con el capital sociocultural de las familias y de la propia práctica de la escuela. En referencia a la práctica de la escuela, el autor distingue lo que él llama la brecha escolar; esto implica la capacidad de las escuelas y de los docentes para llevar adelante la enseñanza a distancia.

3. La cuestión de la alianza escuela-familia

Redding (1997) relaciona las interacciones entre la familia y la escuela con tres periodos históricos del desarrollo económico. Un primer momento típico de las sociedades agrícolas, donde las familias limitan el desarrollo personal de sus hijos, por que cumplen un rol importante en la economía familiar y son las escuelas quienes deben liberarlos de esa tarea e incentivar su formación. Una segunda etapa que se da principalmente en el periodo de la economía industrial; donde tanto la familia como la escuela apuntan al desarrollo del niño y su bienestar económico en el largo plazo. Y una tercera fase que se da en la etapa post industrial donde los adultos delegan la enseñanza de los niños en la escuela.

El dispositivo alianza escuela-familia se da en los sistemas educativos desde el comienzo de la educación escolar. Narodowski (1999) plantea que esta alianza se generó cuando se hizo

el traspaso de la educación familiar a la educación escolar, se utilizó como mecanismo para garantizar que todos los niños fueran a la escuela. El autor sostiene que la universalización de la educación escolar no hubiera sido posible si el dispositivo de alianza maestro-padre, escuela-familia, no hubiese estado instalado. Braslavsky (1999) por su parte sostiene que la alianza entre las escuelas, la comunidad y las familias conlleva una negociación simbólica donde las partes deben reconocerse y hacer concesiones mutuas. A lo largo de la historia esta alianza tuvo distintos momentos ya que se generaron complicaciones tanto desde la institución escolar, desde los padres e incluso en sus comienzos desde los mismos alumnos. Para Narodowski (1999) la resistencia paterna estaba basada en la desconfianza sobre qué es lo que aprendían los niños en la escuela y si esto se alineaba con lo que la familia pretendía. Esta alianza se mantendría en la medida en que ambas partes cumplieran con sus derechos y obligaciones. El mismo autor plantea que la alianza se sustenta en dos elementos: la obligatoriedad escolar y la confianza que los padres depositan en los maestros (p.65).

En la escuela moderna esta alianza garantizaba que se educaba de acuerdo a la cultura escolar, que era la cultura legítima en ese momento (Narodowski, 1999) y se imponía sobre otras culturas. En el momento que la escuela moderna entró en crisis esta alianza sufrió cambios. Tal como explica el autor:

En la actualidad es la cultura escolar la que está puesta en la mira...si el dispositivo alianza escuela/familia todavía se conserva es porque, a pesar del desprestigio de la institución escolar, la pedagogía le indica al educador “adaptarse”, “tolerar”, “comprender” las diferencias culturales de raza, etnia, historia, clase, género (Narodowski, 1999, p.71)

A lo mencionado anteriormente, podemos añadir la visión de Postman (1982) quien también considera que esta alianza se vio amenazada desde hace tiempo desde el momento en que la escuela dejó de ser el único lugar de distribución del saber. El hecho de que la tecnología hiciera que el conocimiento estuviera fácilmente disponible modificó el equilibrio que existía anteriormente. La autoridad docente se vio también cuestionada, la relación asimétrica que se daba entre docente-alumno se diluyó, podemos decir que se transformó; ya no es la familia que se adapta a la escuela, sino que son las escuelas que se ajustan a las exigencias de las familias (Narodowski, 2018). El autor en su texto “Después de clase” (1999) agrega que son

las familias las que cada vez presionan más a las escuelas para que se ajusten a sus requerimientos. Puesto en los términos de Green (2005) son las escuelas las que han tenido que adaptarse a una lógica de mercado que implica la “satisfacción al cliente”, todo parecería estar bien en la medida que las familias estén conformes. Los autores hablan de “customización de la educación”. Esta customización profundiza las desigualdades ya que las familias de bajos recursos tienen menor capacidad de exigir, gestándose así una segregación socioeconómica (Narodowski, 1999).

Adelantándose a lo ocurrido posteriormente, Narodowski y Arias (2018) plantean en su trabajo que pasaría “hipotéticamente” si las familias no tuvieran que enviar a los hijos a la escuela, invitando a reflexionar como sería la organización social sin la escolarización de los niños. En cierto modo esta situación es la que ocurrió en 2020 durante la pandemia, la organización social en cierta manera se vio modificada ya que los alumnos no podían asistir a la escuela, tenían que permanecer en sus casas junto con sus padres que tampoco podían asistir a sus trabajos. Esta situación inédita hizo que los límites entre la escuela y la familia se confundieran.

Al analizar la alianza escuela-familia es importante tener en cuenta como se relacionan las familias con la escuela, cuál es su grado y formas de participación. Martinello (1999) define participación como las prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos. El autor afirma que en el mundo ha habido iniciativas que han promovido la colaboración entre escuelas y familias. Se han realizado diversos estudios donde se analiza la injerencia de la participación de las familias ya sea en la gestión, en el apoyo al aprendizaje, en relación a la eficacia escolar y al rendimiento académico (Carriego, 2005; Carriego, 2010; Ezpeleta, 1996). Carriego (2010) analiza en qué medida el nivel socioeconómico de los padres condiciona la forma de movilizarse y actuar ante la educación, en su análisis destaca que las familias de nivel socioeconómico medio-alto suelen estar más comprometidas en la educación de sus hijos. Aportando a este tema y en base a una investigación sobre eficacia escolar; Murillo (2000) revela que si bien la participación de los padres y su grado de involucramiento es uno de los factores que se asocian a mejores resultados, el contexto socioeconómico al cual pertenecen las familias no parecería influir en gran medida.

Núñez Morgades (2018) plantea que las familias y la escuela han mantenido siempre de manera compartida el protagonismo en materia de educación de los niños y jóvenes. A pesar de esto en muchas escuelas no hay una cultura participativa, no son escuelas abiertas a la comunidad. La autora Páez Martínez (2015) plantea que las relaciones entre las instituciones escolares y las familias son usualmente unidireccionales y burocráticas. La escuela se consideraba un territorio exclusivo de directores y profesores, donde la participación de la familia en algunos casos era vista como una intromisión y falta de confianza en la capacidad de gestión y docencia. La participación familiar puede darse de distintas maneras y ejercerse con diferentes niveles de involucramiento. En algunas escuelas la participación de las familias es más frecuente y sucede de manera formal o informal. Desde lo formal, puede darse en relación a lo organizativo; a través de Asociaciones de Padres, Cooperadoras o Consejos escolares. La participación informal se da a través de contactos que se dan espontáneamente cuando la comunicación fluye entre los padres y el equipo escolar. Padres y profesores se relacionan entre sí de manera colaborativa, ya sea brindando información sobre las actividades realizadas por los alumnos o solicitando que los padres se involucren ayudando a los alumnos en sus tareas y compromisos para con la escuela.

Durante la pandemia esta relación escuela-familia sufrió cambios. El cierre de escuelas desestabilizó esta alianza y surgió una nueva forma de relacionarse. Las escuelas por un lado necesitaban más que nunca el compromiso y la participación de las familias para lograr la continuidad pedagógica de sus alumnos y las familias por el otro lado, necesitaron que la escuela atiende en muchos casos sus necesidades básicas insatisfechas. La escuela debió flexibilizarse. Desde la escuela hubo mayor escucha a las familias, mayor apertura a la comunidad, se compartieron problemas y carencias. A fin de lograr mantener el vínculo con los alumnos para las escuelas era de suma importancia comunicarse con las familias y ver en qué medida ellas podían colaborar para que sus hijos sigan en contacto con sus profesores y preceptores.

Huerta Velásquez (2010) realizó un trabajo en veinte escuelas secundarias en México cuyo objetivo era conocer cómo era la participación de los padres en las instituciones educativas. El resultado de este estudio confirmó que a mayor participación de los padres mejores resultados escolares presentaban los alumnos. Por el otro lado en las instituciones con

resultados más bajos, los padres tenían muy limitada su participación. La percepción de los profesores en relación a la participación de los padres resultó un aspecto importante que influía en gran parte en la relación que se daba entre las familias y la escuela. En los establecimientos donde los padres tienen un mayor grado de participación la comunicación es abierta en ambos sentidos, ya sea a través de comunicados, cartelera o por vía oral; el involucramiento es valorado de manera positiva.

A raíz de este trabajo pudimos conocer que, en México, la participación de los padres de familia en las escuelas está contemplada e incluso está presente en la Ley General de Educación donde se establecen los derechos y obligaciones de las familias.

4. Construyendo innovación

De acuerdo con un informe del Foro Económico Mundial (2020) la pandemia propició la búsqueda de soluciones educativas creativas; algunas instituciones educativas diseñaron soluciones innovadoras en un período corto para hacer frente a la situación de emergencia. Las instituciones tuvieron que hacer frente a un gran número de inconvenientes relacionados con la brecha digital, situaciones de deserción y desánimo en estudiantes, problemas económicos, escasez de sistemas de apoyo y falta de apoyo técnico a los docentes para poder adaptarse a la virtualidad, entre otros. García Arieto (2020) plantea que se trató de una solución urgente, de crisis, abrupta y precipitada. A pesar de los obstáculos hubo instituciones que lograron mantener la vinculación de los alumnos con la escuela y sostener la continuidad pedagógica.

Esta situación de emergencia que se dio en la pandemia puede ser vista como una ventana de oportunidad para modificar algunos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es bien sabido que uno de los motores de los procesos de innovación es el hallar respuesta a una necesidad. Aguerrondo (2006) plantea que una situación particular podría actuar como un “detonante” y hacer que todos los elementos se combinen para dar inicio a la innovación.

Aguerrondo (2002) define la innovación educativa y en particular la pedagógica, como un cambio profundo que mejora la calidad de los aprendizajes de todos y cada uno de los

estudiantes. Es cambiar de manera estructural las dimensiones del triángulo didáctico. Y cambiar la organización y los procedimientos para poder hacerlo.

Narodowski y Campetella (2020) mencionan que las nuevas formas de trabajo que encontraron las escuelas para seguir enseñando en cuarentena se generaron por un movimiento innovador endógeno; como respuesta a una necesidad. Los autores plantean que, hasta ahora, las variaciones escolares que habían ocurrido habían sido muy diversas, pero nunca alteraron su propio punto de referencia. En cambio, lo que está ocurriendo con el sistema educativo a raíz de la actual situación podría pensarse como una disrupción, ya que implica un cambio radical en la tecnología escolar.

Campanella (2018) plantea que la idea de disrupción refiere a algo que se rompe, que separa; una destrucción. La autora lo plantea como “hacer combinaciones dentro de un mismo nombre (escuela), hasta que nada queda ya del origen”. Este concepto se relaciona con el de destrucción creativa planteado por Schumpeter (1946), es el proceso de transformación que acompaña a la innovación. Campanella (2018) sostiene que la disrupción tiene dos movimientos: la repetición y la diferencia. En el caso de la escuela, algunos elementos se repiten y otros fueron modificados; de esta manera cambió la lógica de la estructura a la que estábamos acostumbrados.

Campanella (2018) concluye en su artículo:

para que ocurra una disrupción en educación es necesario que en alguna de las líneas que se fugan de la cuadrícula ocurra un desajuste tal que el cuadrado (la escuela) se rompa en mil pedazos y en el intento de reconstruirla (de mantener la nave a flote) surja una lógica diferente (un acontecimiento) que construya un nuevo cuadrado, barco, escuela. (2 de mayo. Disrupción en la educación: un enigma de tres pasos, en Pansophia Project) Recuperado en: <http://pansophia.org/disrupcion-en-la-educacion-un-enigma-de-tres-paso/>

Ellis, Steadman y Mao (2020) se preguntan si las adaptaciones necesarias que se realizaron en este tiempo de emergencia, que sin duda fueron nuevas ideas y aportes creativos pueden considerarse innovaciones. Mediante el trabajo realizado al analizar las entrevistas

realizadas, pudimos observar que los cambios que se dieron como respuesta a una necesidad concreta que surgió con el cierre de las escuelas; fueron gestados desde abajo, desde los docentes y las escuelas.

En opinión de Aguerro (2006) las propuestas habituales de innovación que solo mejoran el modelo existente no alcanzan para el cambio que necesita el sistema educativo. La autora plantea que se necesita un cambio de paradigma y la situación forzada por la cuarentena inducida por la pandemia Covid-19 podría ser el detonante de dicho cambio. Aguerro define:

un nuevo paradigma supone un doble re conceptualización: por un lado, de la propuesta educativa (el triángulo didáctico); y por el otro, del proceso de cambio (la dinámica del cambio educativo). (p.20)

La misma autora (2002) plantea que la innovación, para que sea profunda, debería manifestarse en tres dimensiones: la dimensión pedagógica (enseñanza/aprendizaje), lo organizacional (recursos y reglas de la organización) y por último la dimensión sistémica ya que las escuelas están inmersas en un sistema más amplio que las ordena.

La gestión de la innovación tiene que ver con la construcción de viabilidades. Esto implica que una institución que quiera llevar a cabo una innovación deberá tener en cuenta que es lo que “quiere” hacer, lo que “sabe” hacer (si están dadas las condiciones pedagógicas para hacer eso que queremos, tanto en lo profesional como en lo organizativo) y si “puede” hacerlo (viabilidad material, contamos con los recursos humanos, materiales y funcionales para realizar dicho cambio) (Aguerrero, 2002).

Romero (2004) incorpora el concepto “residuo existencial” de la innovación, es aquello que vas más allá del contenido. Es en palabras de la autora:

Lo que queda como aprendizaje en las personas que han participado de una innovación. La sostenibilidad del cambio innovador en el tiempo dependerá de la calidad de ese residuo existencial, y en todo caso de la motivación, de los motivos internos que el docente, el grupo o la institución que han emprendido la innovación logren sostener. (p.81)

A través de lo expuesto en los capítulos anteriores podemos observar que para que la acción educativa suceda se tienen que dar un sinnúmero de circunstancias y condiciones en los diferentes niveles involucrados; tanto a nivel de la escuela, alumno, familias y en relación con el contexto. Sería complejo abordar la amplia temática de lo que fue la educación en pandemia en este trabajo; sólo hemos mencionado alguna de estas variables con el objeto de analizar bajo un determinado marco teórico las instituciones estudiadas y tener un acercamiento a lo que fue la realidad escolar. Este hecho inédito que trajo aparejado la ausencia del espacio escolar generó gran incertidumbre y tensiones de todo tipo. Implicó desaprender las prácticas tradicionales que sostenían la escolaridad e impulsó a abrirse a nuevas experiencias, utilizando otra manera de enseñar y otra forma de aprender.

Capítulo III

Enfocando la desescolarización

1. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es describir y comprender como transitaron las escuelas estudiadas: donde asisten alumnos de contextos vulnerables y de bajos recursos; la no presencialidad durante la pandemia. Identificar los principales obstáculos que las escuelas enfrentaron para mantener la continuidad pedagógica; lograr conocer y describir las prácticas que desarrollaron las escuelas estudiadas atendiendo a las necesidades de los estudiantes en el contexto de pandemia. Se espera registrar si hubo o no prácticas innovadoras para responder a los desequilibrios planteados en el contexto de pandemia y qué condiciones hicieron posible que se den estas innovaciones, así como también identificar si hubo aspectos que se vieron revalorizados ante el contexto de crisis sanitaria y educativa.

2. Descripción de la Metodología

La metodología de este trabajo se ubica dentro del marco de una investigación cualitativa, para poder recopilar la información necesaria se realizaron entrevistas en profundidad a Directivos de escuelas secundarias que hayan estado a cargo de una escuela durante el 2020. Se realizó un estudio descriptivo de 10 (diez) escuelas secundarias cuyo alumnado son de clase media baja y baja; con el fin de describir la realidad de estas instituciones durante el 2020.

Se realizaron entrevistas en profundidad teniendo en cuenta lo que menciona Gainza Veloso en relación a esta técnica; “es una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador / entrevistador y a un individuo/entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (2006, p.212).

Las entrevistas fueron individuales y semi-estructuradas con temas predefinidos. Se mantuvieron conversaciones fluidas de un promedio de 1 hora y media; donde los Directivos se expresaron acerca de sus experiencias en relación a lo escolar como transcurrieron el año 2020. Para guiar estas entrevistas se diseñó un cuestionario con preguntas, organizado en

base al marco teórico: Las preguntas cubrían diversos aspectos que nos interesaba conocer a fin de lograr tener una visión amplia de la situación vivida. Se realizó la selección de escuelas de manera deliberada e intencional a fin de poder analizar los objetivos planteados. La idea fue trabajar con un grupo reducido de informantes calificados para facilitar la relación con ellos y lograr entrevistas en profundidad. A través de las mismas se pretendió tener una comprensión de cómo los Directores se organizaron, y cómo las distintas instituciones transitaron la situación de cuarentena y medidas derivadas de ella. Comprender cómo han sido sus experiencias, valorar los procesos y generar teorías desde el punto de vista de los informantes. Se intentó a lo largo del proceso establecer una relación de confianza y cordialidad con los informantes para lograr encuentros ricos y productivos en cuanto a la información recopilada. Cabe destacar que las entrevistas no estuvieron exentas de una carga emocional relevante por las situaciones que se habían vivido durante el 2020.

Al hacer las entrevistas se intentó no solo escuchar el relato de los Directivos sino también como mencionan Taylor & Bogdan se tuvo en cuenta “el escenario y las personas a investigar de manera holística” y tratar de "comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas" (Taylor & Bogdan, 1986, p. 20-21).

Las entrevistas fueron organizadas en base a categorías conceptuales previamente establecidas en el marco teórico; sin embargo, una vez recopilada la información se tuvieron en cuenta los posibles emergentes o hallazgos que no estuvieran contemplados, y a partir de estos datos se realizó un análisis descriptivo. La investigación de carácter descriptivo se realizó para recoger información sobre la base del marco teórico y se analizaron tanto casos particulares como generalizaciones significativas que respondan al problema que queremos abordar.

Las categorías conceptuales están presentadas en base al desarrollo conceptual del capítulo II, articulando en base a los conceptos teóricos de: educabilidad, capital cultural familiar, alianza escuela-familia e innovación.

El resultado esperado al inicio de la investigación era lograr a través de las entrevistas en profundidad con los Directivos, como informantes claves (Taylor & Bogdan, 1986); aportar evidencia empírica para comprender cómo las instituciones estudiadas transitaron los

obstáculos y las condiciones que tuvieron que enfrentar para lograr la continuidad pedagógica. Conocer cómo se organizaron y cuáles fueron las prácticas utilizadas.

Se quería llegar a conocer las situaciones y experiencias que los Directivos atravesaron al tener que liderar el cambio abrupto y repentino que se dio en la gramática escolar generado por el cierre de las escuelas. La idea era entender como lograron la continuidad pedagógica a pesar de las limitaciones y teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran las escuelas estudiadas.

Esperábamos identificar si las escuelas estudiadas realizaron prácticas innovadoras y qué condiciones hicieron posible que se den estas innovaciones; analizando el contexto en el cual se desarrollaron estas prácticas.

3. Descripción de la muestra

La investigación empezó con la búsqueda de escuelas secundarias que atiendan poblaciones de bajos recursos, en la mayoría de los casos de gestión estatal en la zona de Tigre, Provincia de Buenos Aires. Se pensó en esta localidad ya que cuenta con un número significativo de escuelas secundarias de distintas características (escuelas “normal” ubicadas en lugares céntrico, escuelas más alejadas ubicadas en barrios de bajos recursos, escuelas técnicas y escuelas parroquiales). Para una descripción más detallada de la muestra de escuelas con las que se trabajó ver Anexo 1.

En cuanto al perfil de los entrevistados, los Directores/as tienen entre 45 y 60 años, todos/as con vasta experiencia como docentes y directivos. El trabajo de Director en la Escuela seleccionada no es el único trabajo de los Directores, todos tienen otro trabajo como Docente en otras escuelas. Cuatro de los entrevistados además de Directores, eran Profesores de Educación Física. Ver también anexo 1.

Capítulo IV

Los obstáculos y los desafíos de la desescolarización

En primera instancia a fin de poder describir como fue el proceso educativo en las escuelas estudiadas para que los alumnos de contextos vulnerables puedan seguir aprendiendo en la situación de desescolarización que se vivió en la pandemia, resulta relevante mencionar los obstáculos y desafíos a los que se enfrentaron las instituciones para lograr la continuidad pedagógica.

Hemos notado que por ser escuelas de la misma zona y con características parecidas los obstáculos que encontraron fueron similares. Los obstáculos fueron de diferente índole:

- Infraestructura tecnológica:
- Limitaciones en relación a la comunicación entre docentes y alumnos
- Limitaciones relacionadas con el cuerpo docente
- Condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos y sus familias
- Capacidad de los alumnos para adaptarse a un nuevo modo de aprender
- Gestión institucional

1. Limitaciones tecnológicas

Sin duda la limitación referida a lo tecnológico ha sido de gran importancia en estas circunstancias. En los casos estudiados se puede afirmar que la infraestructura tecnológica no fue suficiente para poder solucionar los desafíos que se enfrentaron con la educación remota de emergencia. Hay diversas variables a tener en cuenta que se incluyen en relación a lo tecnológico fueron:

- Limitaciones en la conectividad a internet. Conexiones frágiles e inestables o incluso alumnos o docentes sin acceso
- Acceso a dispositivos (computadoras, celulares, tablets) limitados por familia
- Limitaciones económicas tanto de los docentes como de los alumnos para cargar datos
- Falta de formación docente en tecnología

- Desconocimiento del uso de la tecnología para el aprendizaje

En esta investigación a través de lo observado podemos decir que se ha replicado lo expuesto por Narodowski et al (2020) en un estudio donde se comparaba la educación pública y privada en el contexto de Covid 19. Este trabajo concluía que, en las escuelas privadas, un 72,2% de los estudiantes disponen de una notebook y más de la mitad de ellos también cuenta con un celular. En las estatales, menos de la mitad de los alumnos cuenta con notebook (33,7%). El dispositivo más utilizado en las escuelas estatales es el celular con un 56,1% de uso para la realización de actividades escolares, mientras que en las escuelas privadas este porcentaje desciende a 23,0%.

Otro dato interesante que aporta este análisis comparativo realizado por Narodowski et al (2020) es en relación al uso del Whatsapp que se ubica en el 6to puesto de uso de las escuelas privadas (68,0% lo utilizan siempre o a veces), a diferencia del 1er puesto en las escuelas públicas (92,2% lo utilizan siempre o a veces). Esta situación también se dio en las escuelas estudiadas.

A fin de contrarrestar estas limitaciones tecnológicas las escuelas debieron encontrar otras formas de comunicarse con los alumnos y utilizar otros soportes que no tuvieran la restricción de lo tecnológico.

El testimonio de la Directora de la Escuela 6 en relación a esto: *“Yo tengo muchos docentes que han trabajado por WhatsApp, como único medio de trabajo, porque según la zona de donde vengán nuestros chicos, es el recurso más accesible. Tengo docentes que han cargado crédito en los celulares de los chicos para que los chicos puedan trabajar”*.

El Director de la Escuela 2 cuenta *“los cuadernillos se utilizaron en los casos en donde el estudiante no tenía conectividad ni siquiera telefónicamente. Hubo muchos estudiantes que los veíamos una vez por mes cuando venían a retirar el bolsón de comida y el cuadernillo”*.

2. Dificultades en la comunicación

Las limitaciones que se presentaron en relación a la comunicación entre docentes y alumnos no solo fueron por el canal que utilizaban, sino que también tuvieron que ver con la frecuencia en que los alumnos se conectaban a las clases, el modo en que lo hacían en términos de actitud

proactiva o pasiva (cámara prendida o apagada, participación en clase). Estos elementos planteados tienen relación directa con un desafío aun mayor que tenía que ver con lograr la motivación de los alumnos.

La Directora de la Escuela 6 nos cuenta *“Al principio no supimos que pasaba con nuestros chicos desconectados, ¿dónde están, cómo están? Entonces me llevé los 900 legajos a casa...me los llevé a casa, se los llevé a la casa del secretario, los repartí entre los preceptores porque necesitábamos llamar, saber y ver qué pasaba. Así que recién como a mitad del año pasado más o menos, empezamos con esos contactos tardíos con los que más nos necesitaban que eran lo que estaban sin conexión y empezaron a tener algunos resultados”*.

La Directora de la Escuela 8 comenta *“El trabajar con estudiantes que no conocían al docente y el docente que no conocía al estudiante fue un gran desafío también... porque también los docentes empezaron a ver que los alumnos no se conectaban o estaban con la cámara apagada permanente. Que nos pasaba a los Directivos con los docentes también, en una reunión había docentes que apagaban las cámaras”*.

3. Limitaciones relacionadas con el cuerpo docente

Otro desafío que hemos mencionado son las limitaciones relacionadas con el cuerpo docente. Esto plantea cómo enfrentaron los docentes la situación de pandemia. De acuerdo a las entrevistas realizadas hemos visto que se presentaron los siguientes obstáculos:

- Resistencia al cambio por parte de algunos docentes
- Falta de formación docente no solo en tecnologías sino también en nuevos modos de enseñar y aprender, desconocimiento del uso de la tecnología para el aprendizaje
- Limitaciones de los docentes al tener que realizar una nueva planificación
- Dificultad para trabajar en equipo con otros docentes
- Dificultades familiares de los docentes tales como problemas salud, no contar con espacio adecuado para trabajar desde sus casas, tener que ayudar y cuidar a sus hijos
- La falta de definición en las políticas públicas relacionadas con la continuidad pedagógica generó un gran desconcierto e incertidumbre en muchos docentes

- Agotamiento extremo porque las jornadas de trabajo eran muy extensas e intensas

El Director de la Escuela 2 comenta: *“La adaptación de los docentes fue paulatina, por supuesto todo lo nuevo genera cambio y resistencia. Se logró una adaptación del 100% en el largo plazo, tengamos en cuenta de que pasamos de trabajar en la prehistoria que es la tiza y el borrador para trabajar con una Mac, y en el medio ese ser humano no conocía la electricidad. Entonces se nos planteó una situación en donde la mayoría de los docentes no estaban preparados en el sentido que no conocían los recursos o los insumos que había para poder sobrellevar eso.”*

El Director de la Escuela 10 cuenta que uno de los desafíos que tuvieron que enfrentar fue que los docentes *“Tuvieron que transformar la didáctica tradicional que están acostumbrados: pizarrón, carpeta, prueba que no existió más. Entonces, cómo convocarlos y la tecnología entro ahí”*,

4. Nivel socioeconómico y cultural de los alumnos

Las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos fueron un factor muy relevante en la educación remota de emergencia. Este tema abarca diversos aspectos:

- limitaciones tecnológicas (conectividad, dispositivos, dinero para cargar datos)
- características habitacionales de los alumnos que no tenían espacios adecuados donde estudiar, comparten un ambiente con sus familias
- dificultades económicas de las familias
- capital social cultural de las familias; en muchos casos no podían acompañar a los alumnos por que no cuentan con los conocimientos (nivel de formación de la madre/padre) o bien no tenían el tiempo para hacerlo

La Directora de la Escuela 7 comenta en relación a este obstáculo que tuvieron *“y les costó, fue fuerte para todos. Hay muchas familias que perdieron los papás y los tíos, el trabajo, no tenían para comer... Acá los chicos van y vienen, aparecen y desaparecen o porque están trabajando o porque cuidan a los hermanitos y en pandemia se profundizó más”*

El Director de la Escuela 9 nos cuenta *“nosotros tenemos un 67 % de alumnos que viven en una casa junto a 5 a 9 personas más. Vos imaginate que esa misma casa es habitación, comedor, cocina, si son 3 o 4 hijos todos estudiaban en el mismo momento”*.

5. Capacidad de adaptación de los alumnos

En cuanto al obstáculo que se presentó en relación a la capacidad de los alumnos para adaptarse a un nuevo modo de aprender. El “oficio de estudiante” tuvo un nuevo modo de ser y esto generó desconcierto e inseguridad en los alumnos. Se observó que al no estar presente la rutina escolar con sus tiempos delimitados, sus espacios y sus costumbres; los alumnos tuvieron dificultad para adaptarse a las nuevas rutinas institucionales. Según los Directivos entrevistados los alumnos mostraron haber perdido los hábitos de estudio, dificultad para respetar las pautas de trabajo, falta de cumplimiento de horarios; todo esto hacía difícil su participación en las clases y la interacción con los docentes y pares. El Director de la Escuela 10 agrega a lo mencionado anteriormente, y hace especial mención a este aspecto: *“Una de las características de los chicos de esta escuela es que tienen poca organización, muy poca organización en general en la vida y muy poco oficio del estudiante. Hay desorganización en general en las familias: económicas, de higiene, de todo tipo porque no hay estructuras; eso llevado a lo escolar, lo mismo”*.

6. Gestión institucional

Una última consideración en relación a los obstáculos, fueron las limitaciones que se presentaron en la gestión institucional. Los Directivos tuvieron que enfrentarse a diversos obstáculos y desafíos que tuvieron que ver con lo organizativo, lo pedagógico, lo comunitario y lo administrativo. Tuvieron que hacer frente y gestionar aspectos muy diversos y complejos con recursos limitados; tomar decisiones de manera abrupta y sin planificación previa. Los Directivos entrevistados mencionaron que tuvieron mucho más trabajo y tuvieron que dedicarle una carga horaria mayor, ya que además de hacer frente a la situación de emergencia que se estaba viviendo tuvieron que cumplir con gran cantidad de exigencias burocráticas requeridas por el Ministerio de Educación. Romero et al (2021) en su informe “Liderazgo heroico en las escuelas” menciona por un lado que la segunda preocupación de los Directivos de escuelas estatales en pandemia fue cumplir con las exigencias burocráticas

y por el otro observa un fenómeno doble de sobrecarga de trabajo y al mismo tiempo gran satisfacción personal. En relación a este tema algunos testimonios que pudimos levantar son:

El Director de la Escuela 2 “...recibíamos mucha presión por que constantemente teníamos que hacer relevamientos. Todo el tiempo, todos los días había relevamientos, cuantos estudiantes se conectan, cuantos docentes se conectan...”

La Directora Escuela 8 comenta “Fue muy dificultoso organizar estar todos en una red virtual (familias, estudiantes, docentes, preceptores). Fue muy difícil, se logró con el trabajo de muchos...tuvimos una multiplicidad de tareas impresionante”

Por su lado el Director de la Escuela 10 comparte su experiencia “Empezar a dirigir un barco sin timón en el medio del océano en una tormenta, la imprevisibilidad total, la llegada tarde de todas las normativas, cada vez que pensábamos algo venía a los dos meses con sapo de otro pozo. No tener rumbo, eso era lo más difícil”

Capítulo V

Respuestas a la desescolarización

1. Contextualización

Con el objeto de adentrarnos en el análisis de las entrevistas realizadas, consideramos pertinente tener en cuenta que en el contexto de pandemia por lo que hemos podido observar en las escuelas entrevistadas resulta difícil hablar de “*continuidad pedagógica*” tal como la entendíamos pre pandemia. La misma, durante el 2020 se vio amenazada y fue muy cuestionada. Ante este contexto cabe preguntarse hasta qué punto las escuelas podían pretender mantener la continuidad pedagógica cuando se estaba viviendo una emergencia sanitaria mundial. Veleda et al (2011) sostiene que, por debajo de ciertos niveles de bienestar, la enseñanza y el aprendizaje se ven fuertemente amenazados. Lo que refieren los entrevistados es que en la situación que se vivía, la población tenía miedo por el Covid 19, miedo frente a la amenaza constante de una enfermedad desconocida que se cobraba vidas.

La Directora de la Escuela 7 comenta “*bajamos un montón la exigencia, pedíamos lo mínimo, solo queríamos que se conecten. Les decíamos si no hicieron la tarea no importa, conéctense y vamos a conversar como están y hacemos la tarea juntos*”

A pesar de esto y en la medida de sus posibilidades, observamos que las escuelas estudiadas intentaron cubrir temas que no solo tenían que ver con la transmisión de saberes, sino también con las necesidades de los alumnos y su contexto. Según el informe de Romero et al (2021) la principal preocupación de los Directivos de todos los niveles fue garantizar la continuidad pedagógica atendiendo a la calidad y a la combinación de estrategias virtuales y presenciales. En el caso de los Directores entrevistados son conscientes que no pudieron cubrir los aprendizajes esperados y las trayectorias educativas estuvieron interrumpidas; y recalcan que su prioridad estaba puesta en acompañar a los alumnos y sus familias en una situación de vulnerabilidad, complejidad e incertidumbre como la que se estaba viviendo.

Algunos de los testimonios recogidos en relación a esto:

La Directora de la Escuela 4 refiere *“Nosotros cuando nos fuimos de acá les pedimos dos cosas a los docentes: sostener la continuidad pedagógica en la medida que se pudiera, pero primordialmente no perder el vínculo con el estudiante...yo creo que lo que más se trabajó es el contacto...a través de esto nosotros detectamos pibes que estaban muy mal y muy solos”*
“Las preceptoras tenían mucho esta cuestión del seguimiento. No estuvimos atrás de lo pedagógico, sino de cómo estaban y cuáles eran las dificultades que estaban teniendo”

La Directora de la Escuela 8 nos cuenta *“...las trayectorias educativas de los estudiantes del 2020 fueron muy débiles...la continuidad pedagógica estaba de manera virtual pero los chicos no tenían la continuidad de presentación de los trabajos que el docente solicitaba. Entonces, las trayectorias estaban fracturadas, débiles”*

Es interesante ver como para poder lograr la continuidad pedagógica las escuelas primero debían atender necesidades emergentes que se dieron como consecuencia de la crisis. Pese a los obstáculos, las escuelas intentaron mantener en mayor o menor medida la “continuidad pedagógica” o bien podríamos decir el contacto y vínculo con los alumnos. Las escuelas priorizaron el apoyo a los estudiantes y profesores en detrimento de la transmisión de saberes.

El Director de la Escuela 5 también hace referencia a esto *“...Qué se dijo desde lo Oficial al principio que lo importante era mantener el vínculo. No había muchas expectativas de las cosas pedagógicas, nadie sabía cuánto iba a durar esto...”*.

Sepúlveda (2020) en su trabajo hace referencia en relación a este tema y comenta que, si bien los esfuerzos iniciales de las escuelas estuvieron en ofrecer soluciones técnicas de enseñanza a distancia, el foco se fue desplazando poco a poco al apoyo integral de docentes, familias y estudiantes. La autora cita a Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de Unesco cuando dice *“este es un llamado urgente a que los sistemas educativos pongan en marcha esfuerzos socioemocionales: empatía y solidaridad”*.

Como ya fue advertido al analizar la evaluación..., una reflexión común a todas las entrevistas es que en el contexto de crisis y emergencia las prioridades del sistema educativo se han visto trastocadas y pudimos observar que esto dio lugar a una revalorización de diferentes aspectos que tienen relación directa con lo escolar y con el aprendizaje. Nos

detendremos a describir algunos de ellos que respaldan lo expuesto, tomando como referencia los conceptos planteados en el marco teórico.

2. Educabilidad

La acción educativa está dada por gran cantidad de variables, entre otras las que tienen relación con la escuela en sí misma y con los diversos actores involucrados. En base a las entrevistas analizadas hemos podido observar algunos aspectos que fueron puestos en valor y tomaron una nueva dimensión en el periodo de desescolarización.

2.1 Revalorización de la capacidad autónoma de las Escuelas

Ante el contexto incierto y el cambio abrupto en medio de la emergencia sanitaria predominó una gran sensación de incertidumbre ya que la pandemia fue un hecho sin precedentes. Todos los Directivos de las escuelas estudiadas concuerdan que el Ministerio de Educación permaneció en “silencio” y que “no bajó línea” sobre cómo debían continuar funcionando las escuelas hasta recién el mes de septiembre 2020.

El Director de la Escuela 5 refiere a esta situación como ...” *fue algo de un vacío importante de lo que es nuestro ámbito educativo...a todos nos tomó por sorpresa el tema de la pandemia, pero tendríamos que haber recibido instrucciones, vamos a ponerle en el primer trimestre para ser benévolo...*”

Es por esta razón que las escuelas lideradas por sus Directivos tuvieron que organizarse sobre la marcha para poder lograr la educación remota de emergencia. Las escuelas tuvieron que resolver la situación de manera autónoma adaptándose a las necesidades del contexto y a su comunidad (Romero, 2021). Según los entrevistados organizarse les llevó en promedio un par de semanas. Tuvieron que organizar el funcionamiento de la escuela tanto en el aspecto organizativo, administrativo, pedagógico y comunitario. Tuvieron que coordinar al equipo de trabajo (vicedirectores, profesores, preceptores, equipos de orientación) y organizar la logística de comunicación con los alumnos a través de cadenas de mails y celulares. Con este fin las escuelas comenzaron a armar “grupos de Whatsapp”. Los Directivos de las escuelas estudiadas refieren que Whatsapp fue el mejor canal de comunicación entre docentes y

alumnos; entre Directivos y docentes, entre preceptores y alumnos. Este canal se sostuvo durante todo el periodo de pandemia.

La Directora de la Escuela 6 refiere en relaciona esto *“Al principio todo fue un caos, fue muy repentino y sorpresivo. Y si hay algo que los Directores sabemos que no podemos hacer es “cerrar la escuela”. Te imaginas que cuando recibimos la orden de cerrarla, para cualquier Director fue una sorpresa. Pensamos que era momentáneo y cuando se extendió fue un golpe muy duro. Después del shock inicial, en general todos nos empezamos a organizarnos más o menos del mismo modo”*

En relación a esto Romero (2021) menciona en su trabajo que ya en la semana diez de la Educación Remota de Emergencia existían lo que denominaron “escuelas Whatsapp y escuelas Zoom”; en nuestro trabajo pudimos confirmar lo que menciona Romero ya que vimos que en las escuelas entrevistadas que pertenecían a contextos desfavorecidos los docentes utilizaron Whatsapp como principal herramienta y en segundo lugar el correo electrónico; dos instrumentos asincrónicos. En cambio, en los contextos más favorecidos se utilizaron las videoconferencias sincrónicas como el Meet, Zoom y otras plataformas de este tipo.

Las decisiones sobre cómo organizarse se tomaron en el interior de la escuela con los equipos directivos y los docentes. Algunas de las escuelas entrevistadas refieren que contaron con el apoyo de los Inspectores que organizaron reuniones con otros Directivos de escuelas secundarias de la zona para ver cómo resolver la situación de emergencia. Estas reuniones resultaron ser un momento de encuentro entre pares donde se conversaba de las dificultades que surgían y como las iban solucionando (Escuela 4).

Otro aspecto en el que observamos que los Directores y docentes tuvieron que decidir de manera autónoma fue el tema de los contenidos a enseñar y las priorizaciones curriculares, ya que el Ministerio las comunicó recién en el mes de septiembre 2020. Por esta razón los Directivos tuvieron junto con sus docentes y jefes de departamento planificar el diseño curricular prioritario.

La Directora de la Escuela 3 comenta que se sintieron *“pilotos de tormenta”* por como tuvieron que actuar y reaccionar ante una situación imprevista y desconocida. En relación a

esto comenta que lograr el contacto con los alumnos fue un trabajo muy difícil ya que la escuela no contaba con los datos de contacto de los estudiantes. Algunos padres o alumnos tomaron contacto con la escuela para averiguar cómo iba a seguir funcionando la escuela, pero otros perdieron contacto y en algunos casos la escuela tuvo que organizarse para ir a buscarlos a sus casas e intentar que no pierdan el contacto.

2.2 Revalorización del vínculo con el estudiante

En todas las entrevistas realizadas surge que el objetivo principal durante la pandemia fue sostener el vínculo de la escuela con los estudiantes y también con las familias. Esto no estaba presente pre pandemia o no estaba planteado como prioridad.

La Directora de la Escuela 6 nos cuenta *“Al principio no sabíamos que pasaba con los chicos que estaban desconectados...nos preguntábamos ¿Dónde están, cómo están? Entonces decidí repartir todos los legajos de los alumnos entre los preceptores para que empiecen a llamar a los alumnos. Necesitábamos saber cómo estaban. También hubo que mandar a los equipos de orientación a las casas de los alumnos desconectados a buscarlo...”*

“Creo que el desafío más grande fue enganchar a los chicos, motivarlos, que prendan las cámaras. El adolescente se vino en picada en la pandemia...fue tremendo...motivarlos fue muy difícil y ahí creo que fue cuando empezamos a mechar lo vincular con lo recreativo, ahí surgieron distintos concursos, ahí fue cuando estallaron las radios por Instagram de la escuela, fue maravilloso”

La escuela no es solamente un dispositivo para transmitir contenido y formar, es también un lugar donde socializar. Esta socialización se vio truncada con el cierre de escuelas. Previamente hicimos referencia en relación a esto, mencionando lo que señala Cárdenas (2020) “la escuela es experiencia, es acontecimiento, es una práctica en situación, es vínculo, grupalidad, es un proyecto colectivo. Este contacto, este vínculo es lo que ha sido muy complejo sostener con la virtualización de la educación.”

Krichesky et al (2011) por su lado destaca “la importancia de la escuela como buen lugar para crecer, desplegarse y sentirse protegidos frente a un “afuera” imprevisible” (Pág. 37). La escuela como institución durante la pandemia tuvo un lugar muy importante a la hora de

sostener y acompañar a los jóvenes en un momento muy difícil, tuvo que cuidar el bienestar socioemocional de los alumnos y también de los docentes.

El Director de la Escuela 5 refiere en relación a acompañar a los estudiantes *“hubo mucha muerte al principio, de muchos familiares, muchas cosas y todo eso influye en lo pedagógico y en aprendizaje”*

La Directora de la Escuela 7 nos dijo *“La parte pedagógica, el aprender quedó un poquito al costado. Nos quedábamos tranquilos si el alumno te contestaba que estaba bien, que comía, que estaba bien anímicamente. Fortalecer los vínculos era el objetivo”* *“Los preceptores estuvieron siempre a full, fueron el pilar de la escuela”*

En las entrevistas notamos que los docentes y preceptores tuvieron un rol fundamental para motivar a los alumnos para que se conecten a las clases, para que realicen sus trabajos, tuvieron no solo que mantener el vínculo sino también intentar motivar a los alumnos para que se conecten periódicamente y no corran riesgo de abandono escolar.

La Directora de la Escuela 8 comentó *“fue un gran desafío mantener a los alumnos motivados. Todo lo canalizábamos a través de los preceptores. Ellos armaban grupos de Whatsapp y los incentivaban para que se conecten, era muy difícil que prendan las cámaras. Los docentes daban clase a una pantalla negra”*

Por su lado el Director Escuela 10 refirió lo siguiente *“los seis preceptores y el equipo de orientación que teníamos divididos por cursos, y la trabajadora social, psicóloga y psicopedagoga fueron la “clave” para sostener la continuidad pedagógica y que el porcentaje de abandono escolar haya sido tan bajo. El equipo directivo con el equipo de orientación y algún preceptor eran los que hacían las visitas a las casas. Esta escuela tiene un muy buen ratio de preceptores. Un preceptor por cada más o menos cuarenta chicos. Entonces era muy bueno y fue de gran ayuda. Teníamos muy buenos recursos para acompañar, también por eso lo logramos porque más allá de las intenciones si tenés cinco personas en vez de doce...no podés lograrlo”*.

Teniendo en cuenta el contexto dado, en las entrevistas sale a la luz que las escuelas estudiadas han realizado un gran esfuerzo y desplegado las herramientas y recursos que

tenían a su alcance para lograr la continuidad pedagógica, han trabajado denodadamente para no perder el vínculo con los alumnos y para acercar la escuela a la comunidad.

2.3 Revalorización del proceso de aprendizaje

En el mes de mayo del 2020 el Ministro de Educación comunicó una resolución para que las evaluaciones sean formativas y que no se utilicen las calificaciones numéricas durante el periodo de pandemia. Las evaluaciones o acreditaciones de saberes serían expresadas en informes descriptivos y conceptuales. El anuncio fue el siguiente:

"Nuestro principal objetivo es garantizar el derecho a la educación. En este contexto, se profundizan las desigualdades ya que la realidad en los hogares es muy distinta en cada rincón del país. Por este motivo, todos los actores que conformamos el sistema educativo estamos de acuerdo en que es momento de evaluar, pero no de calificar", dijo Nicolás Trotta.

Artículo La Nación mayo 2020 <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/no-habra-calificaciones-numericas-todas-escuelas-del-nid2365881/>

Esta medida intentó tener en cuenta las condiciones heterogéneas de los estudiantes y sus familias; y darle un nuevo sentido a la evaluación; a pesar de esto en las escuelas estudiadas los Directores percibieron que el modo en el que la medida fue comunicada por los medios tuvo un efecto muy desmotivador para los alumnos.

Sin embargo, en algunas escuelas esta medida dio lugar a que cambie el paradigma de evaluación y, permitió que los alumnos y docentes revaloricen el valor de aprender y de enseñar más allá de la calificación. Se empezó a tener en cuenta el proceso de aprendizaje y a medir el progreso de los alumnos. En algunos casos se tuvieron en cuenta las necesidades y ritmos particulares de cada estudiante, ya sea a través de los docentes o de los preceptores, se les hacía un seguimiento más cercano a los alumnos, el objetivo era fundamentalmente no perder contacto y minimizar el riesgo de abandono escolar. El Director de la Escuela 10 refiere en relación a esto:

“Se tuvieron muy en cuenta los ritmos de los alumnos. Para ayudarlos hacíamos cortes bimestrales; unas semanitas de recuperación, corte bimestral/una semana de recuperación, corte bimestral/una semana de recuperación. No quiere decir que fue exitoso. Fue una lucha del 2020 y del 2021, para lograr el 2021 terminar con un buen ratio de graduación (99%), fue costoso. Hoy parece como que lindo, no fluía tan... pico y pala”.

Un aspecto que tiene estrecha relación con el aprendizaje y la evaluación es lograr mantener la motivación de los alumnos; esto fue especialmente difícil durante la pandemia.

El Director de la Escuela 1 comentó en relación a esto *“Nosotros estábamos empujando para que sigan con responsabilidad, por que como son hijos del rigor si no está la calificación, sino repiten...es como que se duermen en los laureles...cuando se anunció por los medios que ninguno iba a repetir a nosotros nos jugó en contra. A los Meet que se conectaban 20 chicos, se empezaron a conectar 8”*

Es muy difícil lograr que los alumnos aprendan si no están motivados ni siquiera por el incentivo de obtener una calificación. Lograr tener a los jóvenes motivados no es algo nuevo, si bien en la presencialidad también estaba presente en la virtualidad esta dificultad se acrecentó; conseguir que los alumnos se interesen por aprender en la virtualidad significó para los docentes una tarea titánica, fue uno de los tantos desafíos que tuvieron que sortear. Este tema fue algo que apareció en todas las entrevistas.

El testimonio del Director de la Escuela 9 *“El primer mes era una broma y después comenzó a haber una desazón, un desanimo, una anemia de emociones donde la motivación comenzó a decaer...cuando el Ministro dijo que todos pasaban, fue la peor comunicación que pudo haber hecho. Nosotros enviamos una nota a las familias diciéndoles que en esta escuela no todo el mundo iba a pasar porque queríamos la mejor educación para los alumnos, pero a pesar de esto teníamos una continuidad de un 70 % y bajó a un 40%. Fue terrible”*

Por su lado la Directora de la Escuela 6 comentó al respecto *“En todas las escuelas, creo que el desafío más grande fue enganchar a los chicos, motivarlos. Sí, o sea fue: vamos chicos prendan la cámara así nos vemos, nos saludamos un ratito vamos. La motivación. El adolescente se vino en picada en el peor momento de la pandemia, en el peor momento de cierre quiero decir, en picada. Fue tremendo... Motivarlos fue lo más difícil y ahí creo que*

fue cuando empezamos a mechar con lo vincular, con lo recreativo. Ahí fue cuando los profesores de Educación Física, por su formación, empezaron a tomar más trascendencia”

El docente es el responsable de generar un vínculo a través del cual se logre, como dice Meirieu (2016) reabrir, ampliar el campo de lo posible y romper el círculo vicioso del fracaso que tanto desmotiva. Es interesante conocer el relato del Director de la Escuela 10 en relación a la motivación de los estudiantes:

“Los chicos estaban lejos, o sea que la actividad tenía que ser muy buena porque no estaba el profesor para decir: “ésta consigna significa tal y cual cosa” o la volvés a explicar, eso no existía, para ellos era encontrarse con la actividad solos en sus casas. El porcentaje de asistencia era de un veinte, un veinticinco por ciento en las clases sincrónicas. No sólo por la falta de dispositivos que no llegamos nunca a todos o porque aparecían problemas, sino por la desidia.”

2.4 Revalorización de los Docentes

En relación a la revalorización del trabajo docente, un trabajo del Observatorio de Argentinos por la Educación (2020) informó que el 86% de las familias valoraba positivamente el esfuerzo de los docentes durante la pandemia. El informe menciona que la pasión y el compromiso docente logró que la escuela se metiera en los hogares de sus alumnos para mantener el vínculo entre los docentes y los estudiantes y así generar un vínculo mayor para poder compartir las tareas de enseñanza y aprendizaje. Esto permitió que las familias valoraran el trabajo docente, vieran que la mayoría trataba de dar respuesta y estaba disponible no sólo en su rol formativo sino también solidario, distribuyendo viandas, organizando colectas para comprar alimentos o acompañando y asistiendo en casos de violencia familiar o de género. Algunas reflexiones de los Directores en relación a este tema:

La Directora de la Escuela 8 comentó “los docentes daban clases, pero también tenían sus limitaciones. Tenían sus propios conflictos. Tenían la voluntad de hacerlo y adaptarse, pero las condiciones eran complejas. La verdad te voy a ser honesta, considero que el sistema educativo se sostuvo por los docentes. Hubo momentos en donde nos veíamos muy solos”

El Director de la Escuela 5 dijo *“el trabajo docente es fundamental para poder cambiar la sociedad. Nuestra querida escuela es un elemento fundacional acá en Pacheco”*

En este contexto de crisis algunos Directivos estuvieron especialmente atentos a las necesidades de los docentes, a sus situaciones particulares y a sus limitaciones; intentaron contenerlos, capacitarlos, les brindaron una computadora o dispositivo para trabajar desde sus casas. Contamos con varios testimonios en relación a lo planteado: *“Aunque te parezca mentira, la virtualidad me dio a mí la posibilidad de estar un poco más en las “aulas” porque como entraba un día en tal aula, a otra hora en tal otra. Era como que te daba la posibilidad de tener más contacto con mayor cantidad de gente y después la necesidad de cualquier informe, cualquier cosa, hablar así también a nivel Whatsapp yo siento que fue una manera de estar más cerca con el personal docente”* Director Escuela 5

“los docentes tuvieron capacitación en cuanto a cómo evaluar, capacitaciones en tecnología, capacitaciones referidas a derechos vulnerados de los alumnos...si había algún docente que tuviera una dificultad familiar, lo corríamos para que pudiese resolver sus problemas y nosotros como equipo directivo nos hacíamos cargo de los estudiantes. No presionábamos a los docentes” Directora Escuela 4

“Tuvimos varios encuentros donde se trataba de asesorar a los docentes. Hubo capacitaciones en manejo de la tecnología y también días de consulta para cuando los docentes necesitasen ayuda puntual.... Hubo que implementar un cambio de mentalidad” Director Escuela 1

“Acompañamos a los docentes día a día, llamándolos personalmente por teléfono o a través de Whatsapp. Hay que tener en cuenta que el docente también estuvo en pandemia, también se enfermó o perdieron familiares. Un poco es como que se cargó demasiado a la escuela y al docente en la pandemia y se olvidaron que el docente también estaba atravesando una crisis” Director Escuela 2

“Me parece que se contempló mucho el lado humano de los docentes, se entendieron las circunstancias de todos los estudiantes y de los docentes y se buscaron puntos de encuentro para que todos pudiéramos dar lo mejor” Director Escuela 9

A raíz de lo complejo que se tornó el trabajo docente en pandemia, la Provincia de Buenos Aires diseñó un programa “Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan” a través del cual ofrecía acompañamiento a los docentes durante el abordaje de situaciones complejas que involucran a estudiantes y/o docentes (Cippecc 2020). Cabe aclarar que ninguno de los docentes de las escuelas entrevistadas utilizó este programa.

3. Capital Cultural de las familias

En lo que concierne a este concepto resulta interesante retomar lo que presentan los autores Herrera Domínguez y García Horta (2015) acerca de la relevancia de que la familia proporcione un ambiente estimulante y de apoyo a sus hijos en relación a lo escolar.

3.1 Revalorización de la importancia del capital cultural de las familias

En el contexto de pandemia las escuelas comprobaron y valoraron la importancia del rol de la familia, su compromiso con lo escolar y la capacidad que tenían o no de ayudar a los alumnos. El nivel educativo de la familia tuvo gran influencia en que los alumnos mantuvieran contacto con la escuela y estuvieran o no comprometidos con su escolaridad. Las familias pueden colaborar para que el alumno sienta cierta identificación con la escuela o bien la rechace.

La Directora de la Escuela 6 menciona en relación a esto *“el nivel educativo de la familia influye un montonazo, por poco o por mucho. Eso pasa en lo presencial o a distancia, es clave”*

La Directora de la Escuela 8 agrega *“...más que nada el capital cultural es el acompañamiento, es la clave para todo éxito en cuanto a las trayectorias educativas, teniendo plata o no teniendo, estando o no en pandemia.”*

Mencionamos a distintos autores como (Marchesi, 2006; Torio, Hernández y Peña, 2007) que resaltaban que el entorno familiar colabora entre otras cosas con el aprendizaje, los hábitos de estudio y los valores; notamos que estas variables fueron muy relevantes durante el periodo de desescolarización.

Otros testimonios recogidos en las entrevistas:

“el nivel educativo de la familia influye siempre y en la pandemia todavía más. Había chicos que no les faltaba internet o un dispositivo, pero si no tienen motivación en casa es muy difícil” Directora Escuela 7

“...las familias han tenido que asumir roles para los que no estaban preparados, no querían, tenían problemas más importantes. Las familias que tenían un nivel educativo un poco acomodado han podido influenciar más y les han generado más responsabilidades que las familias que estaban pensando en el plato diario de comida” Director Escuela 1

“...el nivel educativo de la familia influyó enormemente en la continuidad pedagógica de los alumnos, más que nunca. Porque, además, las familias con nivel educativo acompañaban más, las otras no podían. Por eso digo que ese diez por ciento de familias era un desafío... teníamos semáforos: de los rojos, los amarillos y los verdes, los verdes casi que los dejábamos y solo hacíamos reuniones grupales con los chicos, pero los rojos las hacíamos presencial¹ y los amarillos un mix. Y muchas de estas familias rojas son las que los padres no alcanzaron primaria completa y entonces no tenían ni idea de cómo ayudar a sus hijos” Director Escuela 10

4. Alianza escuela-familia

La relación entre la escuela y las familias siempre ha sido una variable importante en el proceso educativo. Tanto la escuela como los padres son protagonistas de la educación de los alumnos, esto implica que tienen que mantener una relación colaborativa para mutuo beneficio.

4.1 Revalorización de la alianza Escuela-Familia

De acuerdo a lo que pudimos observar en las distintas escuelas estudiadas vimos una revalorización de la alianza Escuela-Familia. Según un informe del Ministerio de Educación de la Nación (2020) el 86% de las familias valoró positivamente el trabajo de la escuela en el contexto de aislamiento. La mayoría de las familias valoraban el trabajo que estaba

¹ Esta escuela mencionó que desde el principio citaban presencialmente a las familias más vulnerables, a pesar de las restricciones que existían.

haciendo la escuela, los docentes, preceptores, etc. Las familias solicitaban ayuda a la escuela y la escuela respondía, ayudando en la medida de sus posibilidades.

La Directora de la Escuela 4 comentó *“Pusimos los EMATP (Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico) a disposición de las familias. Ellos les decían a las familias, yo estoy acá cuando ustedes necesiten acompañamiento, solamente me tenés que contactar”*

Todos los Directivos de las escuelas estudiadas comentaron que se acercaron a las familias a través de reuniones virtuales o a través de comunicaciones por Whatsapp. Por lo que pudimos observar de alguna manera se perdió el límite entre la Escuela y las familias. La virtualidad de la educación que se dio en la pandemia transformó el aula en un espacio abierto donde no sólo estaban presentes los docentes y el alumno, sino que también en muchos casos las familias pasaron a tener un rol más activo y, en algunos casos, demandante.

La Directora de la Escuela 6 comenta al respecto *“la familia del estudiante se trastocó toda...Nos metimos en las casas, la escuela secundaria nunca se mete en las casas. Nos metimos a través de la pantalla y los padres empezaron a hacer preguntas”... “Las abuelas pasando por atrás de cámara y las madres opinando sobre las clases”*

Harris (2009) por su lado, sostiene que el involucramiento de los padres como aliados de las escuelas es una de las estrategias fundamentales de los modelos de mejoramiento escolar en establecimientos educativos vulnerables; teniendo en cuenta lo que opina este autor, podríamos pensar que el acercamiento que se generó en pandemia entre la Escuela y la familia fue positivo y que, en algunos casos, colaboró para que no haya una cifra más elevada de abandono escolar. Un testimonio que aporta a esta hipótesis:

El Director de la Escuela 5 aclaró sobre este tema *“... los padres estuvieron muy cerca nuestro. Nosotros tuvimos muchas reuniones con ellos”, “Esta escuela tiene mucho sentido de pertenencia, los papas colaboran en ese sentido. Nosotros siempre decimos que esta es una escuela de Dirección de puertas abiertas”, “los profesores dicen que se nota mucho cuando los chicos tuvieron atrás la presencia de la familia y cuando no” “Yo te digo fue muy importante la participación de la familia, la gente de Educación Física todo el tiempo innovando en todo porque la familia influyó en las actividades.”*

Romero et al (2021) destacan que durante la pandemia la “continuidad pedagógica apeló a la participación de las familias que debían estar disponibles y acompañar en las tareas escolares” (p.23). Los autores remarcan que la ERE (educación remota a distancia) “se basa en la premisa de que existen padres y madres que pueden acompañar, orientar y/o sostener el proceso educativo que se despliega enteramente en los hogares” (p.8). A través de las entrevistas y los testimonios de los Directores hemos podido confirmar estos conceptos relativos al rol de la familia. en relación al rol de la familia.

El Director de la Escuela 2 explicó *“El teléfono siempre estuvo abierto, todos desde profesores, preceptores, equipo de orientación estaban atentos a las particularidades que le tocaba a cada familia y ver de qué forma se podía solucionar. Fue literalmente cuerpo a cuerpo, uno a uno”*

El Director de la Escuela 9 comentó *“...así como capacitábamos a los docentes en tecnología, también lo hacíamos con los padres. Consideramos que el acompañamiento de los chicos con los papas es fundamental. Fue muy difícil capacitar a los padres, lo hacíamos a través de zoom”*

4.2 Revalorización de la Escuela como centro de referencia de la comunidad

Un hecho en común entre las escuelas entrevistadas fue el lugar que ocuparon en la comunidad durante el 2020. Acompañar las necesidades de la comunidad, realizar entrega de bolsones de comida a las familias más vulnerables, entregar material didáctico, celulares, ser sostén de la inestabilidad familiar, dar apoyo a las familias para que pudieran cubrir las necesidades básicas; fueron sólo algunas de las funciones que tuvieron que cubrir las escuelas en el 2020. Los directivos escolares entrevistados refieren que tuvieron que acompañar, responder y brindar soporte a sus comunidades en diversos aspectos.

La Directora de la Escuela 6 refiere *“La mayoría de las escuelas secundarias nunca dimos de comer, no teníamos servicio alimentario escolar, pero a pesar de esto como veíamos que algunas familias tenían mucha necesidad, decidimos colaborar y empezamos a armar bolsones con donaciones de docentes y equipo escolar. También sumamos a instituciones del barrio para que nos donen alimentos, nos costaba mucho conseguir donaciones. Todo el 2020 la escuela eligió solidariamente hacer eso, no recibíamos nada del Ministerio”*

En el 2020 la escuela tuvo, más que nunca, que abrirse a la comunidad y a sus necesidades. Tuvo que atender de manera integral a los alumnos y a sus familias. Jacinto-Terigi (2007) plantean que “la escuela sola no puede” ya que es difícil desarrollar su rol específico en un contexto lleno de adversidades; es por esto por lo que los Directivos mencionaron que necesitaron la ayuda de diversas organizaciones de la zona para poder brindar ayuda a la comunidad, como por ejemplo para conseguir donaciones o bien para articular el trabajo en situaciones de riesgo. En relación a esto la Directora de la Escuela 4 comentó “...*nosotros hicimos mucho hincapié en las políticas de cuidado*”. “*Nuestra función dentro de la comunidad, es una función claramente social...hubo muchas situaciones de violencia intrafamiliar, violencia de género, intentos de suicidio en las que tuvimos que intervenir. Tuvimos muy buen nexo con los CAFI (Centros de Atención a la infancia y a la familia)*”

5. Innovación

Otro de los conceptos que este trabajo tiene como finalidad analizar fue la innovación que se pudo haber dado en las escuelas estudiadas en este contexto de pandemia. Intentamos responder a la pregunta si las escuelas realizaron durante el 2020, prácticas innovadoras para atravesar a los desequilibrios planteados en el contexto de la crisis sanitaria que tuvo como consecuencia la pérdida de la presencialidad.

En el contexto de pandemia, en las escuelas analizadas resulta difícil hablar de innovación; tal como la presentamos en el marco teórico a través de la definición de Agüerrondo (2002) donde sostiene que la innovación educativa y en particular la pedagógica, como un cambio profundo (hay autores que hablan de cambio disruptivo) que mejora la calidad de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes. Es cambiar de manera estructural las dimensiones del triángulo didáctico. Y cambiar la organización y los procedimientos para poder hacerlo.

Sin embargo, hemos observado algunas prácticas en las escuelas entrevistadas que podríamos decir que fueron soluciones creativas para la situación que se estaba viviendo y los recursos con los que contaban. Las escuelas lejos de quedar paralizadas ante esta situación nueva e incierta han desplegado diferentes estrategias para poder seguir en contacto con sus alumnos. Los Directivos de las escuelas estudiadas pudieron sostener en mayor o menor medida la

continuidad pedagógica, a través de diversas estrategias. Algunas de estas respuestas si bien fueron una nueva manera de resolver los problemas que se presentaron frente a una necesidad apremiante, entendemos que no hubo innovación como la habíamos definido en el marco teórico. Podríamos decir que en la mayoría de las escuelas estudiadas hubo más bien una adaptación o utilización de nuevos recursos, pero no se dieron grandes cambios en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

Como ejemplo podemos tomar el testimonio del Director de la Escuela 10 que dice al respecto *“Uno de los grandes desafíos fue que los docentes tuvieron que transformar la didáctica tradicional que estaban acostumbrados: pizarrón, carpeta, prueba que no existió más... creo que se emparchó, creo que se aprendieron algunas cosas, pero transformación no. Nos dimos cuenta en el 2021 cuando empezamos a volver a las clases y todo siguió igual. De hecho, hubo cuadernillos con actividades que estaban buenísimas y las dejaban de lado y seguían con la clase tradicional... la cultura es difícil de cambiar, no se cambia de un minuto a otro...La pandemia nos enseñó, no nos transformó, pero nunca vamos a quedar igual después de la pandemia”*

5.1. Nuevas estrategias

A través de las entrevistas pudimos observar que algunas escuelas tuvieron una mayor predisposición a utilizar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje adaptadas a las necesidades del contexto y de los alumnos. Otras escuelas simplemente se limitaron a hacer una virtualización de la enseñanza, utilizaron algunas herramientas tecnológicas sin realizar ningún cambio en la pedagogía.

Considerando que las necesidades que surgieron en la pandemia cambiaron los objetivos y el propósito de la escuela de manera abrupta, podemos decir que la misma supo adaptarse y tuvo buena capacidad de reacción ante el contexto incierto y complejo que trajo la pandemia. Podemos rescatar diversos aspectos positivos de esta situación tan adversa.

De acuerdo a las entrevistas pudimos observar que los Directivos estuvieron más abiertos a los cambios y hubo un mayor grado de colaboración con los docentes y las familias. Los Directivos pensaron junto con los docentes las estrategias y soluciones para enfrentar los

obstáculos que se planteaban. Reimers (2021) considera que la manera en que se transmitía la información entre los distintos niveles de la organización cambió sustancialmente, de un modo verticalista (pre pandemia) a un modo lateral. La información se daba en todos los sentidos entre todos los actores de la escuela. Esto se pudo observar en las entrevistas donde los Directivos refieren que hubo trabajo en equipo, se trabajó de manera colaborativa. Incluso de acuerdo a los testimonios este tipo de comunicación lateral se dio también entre Directivos de distintas escuelas que se reunían de manera virtual para compartir experiencias, problemas y buenas prácticas.

Este nuevo modo de participación y de comunicación permitió que los docentes tuvieran más autonomía y se sientan protagonistas de lo que ocurría en sus clases. En muchos casos eran ellos los que presentaban soluciones e ideas. Los docentes con el propósito de mantener y afianzar el vínculo con sus alumnos y lograr la continuidad pedagógica probaron y se animaron a utilizar nuevos métodos y modos de trabajar que en el periodo pre pandemia no tenían en consideración ya que estaban acostumbrados a otro modo de trabajar y las prioridades eran otras. Las autoras Williams de Fox y Tavernier (2018) mencionan que la innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen a priori ni el camino ni los resultados. De acuerdo a lo observado podemos decir que ante la situación de emergencia algunos docentes estuvieron dispuestos a asumir riesgos.

Como vimos a través de varios testimonios, la prioridad fue no perder el vínculo con los alumnos, saber cómo estaban viviendo esta crisis. Este cambio de prioridades, marca un cambio de mirada hacia los estudiantes. Los docentes y directivos pusieron al alumno en el centro, sin pensar sólo en los contenidos y saberes que tenían que enseñar. Las escuelas fueron las que “velaron” por el bienestar de los alumnos y de sus familias; esto llevo a tomar en consideración al alumno de manera integral, las escuelas no podían pretender enseñar sin saber antes si los alumnos estaban bien, si tenían cubiertas sus necesidades básicas, si estaban en condiciones de aprender, si sus familias habían sufrido alguna perdida o si tenían las necesidades básicas cubiertas.

En relación a la práctica pedagógica, en el trabajo “Aprendimos algo en pandemia” realizado por la Universidad Torcuato Di Tella en el 2021; se plantea que si bien el mundo digital pudo facilitar situaciones de exploración e interacción novedosos durante la Educación Remota de

Emergencia hubo poco espacio para la innovación pedagógica. En nuestra investigación pudimos observar que cuatro de las escuelas entrevistadas hicieron cambios en la pedagogía tradicional incluyendo el trabajo en base a proyectos o trabajos multidisciplinares que requería del trabajo en equipo de los profesores de distintas áreas (Escuela 2, 4, 5 y 10). La escuela 2 además de trabajar durante todo el año en base a un proyecto interdisciplinario, organizó a sus alumnos con tutores. Se asignó a cada docente tres estudiantes. Cada profesor acompañaba a tres alumnos a lo largo del año. Esto permitió trabajar mejor las trayectorias acompañadas de los estudiantes y permitió adaptarse a las necesidades y ritmos de cada estudiante. Lo que reflejan los testimonios lleva a pensar que en estas escuelas se pudo trabajar por proyectos por que hubo un buen equipo de trabajo y un alto grado de colaboración entre los docentes de las distintas áreas.

La Directora de la Escuela 6 comento algunas nuevas estrategias que utilizaron: *“nos poníamos a trabajar con los chicos en ese sentido, no con todos, con algunos grupos con el que se enganchaba, con el que veíamos. Ahí fue cuando empezamos a hacer obras de teatro, cada uno desde casa. Viste los chicos haciendo su parte filmándose y después compaginando. Ahí fue cuando estallaron las radios por Instagram de las escuelas. Todo eso pasó, hermosamente pasó. Fue maravilloso.”*

El Director de la Escuela 9 comentó que se enfocaron solamente en los núcleos prioritarios y para motivar a los alumnos organizaron talleres. Su testimonio: *“Me parece que fuimos muy creativos constantemente. Hicimos talleres, salimos de lo que era el contenido e hicimos talleres de ajedrez, de huerta, de cocina, de la historia del futbol. Tuvieron muy buena respuesta, había entre 80/90 chicos por taller. Usamos mucho la plataforma de Google, el GeoGebra que es un programa de matemáticas y juegos”*

En esta escuela no sólo hicieron los talleres, sino que también organizaron tutorías entre pares. Los alumnos de 6to año le dieron clases especiales on line a los de 4to año, para reforzar temas de contabilidad. Esto generaba que los de 6to aprendan mejor el contenido para poder explicarlo y los de 4to tenían el apoyo que necesitaban. Organizaron también concursos de preguntas y respuestas de historia, y olimpiadas de matemática.

Por otro lado, el Director de la Escuela 5 comenta varias actividades innovadoras que realizaron: *“Hicimos un encuentro con una escuela secundaria de San Pablo. Hablamos del impacto de la pandemia en los estudiantes en la educación. Ellos necesitaban también practicar el idioma, ellos querían que nosotros hablemos en castellano así los alumnos podían hacernos preguntas. Algunos alumnos del centro de estudiante de nuestra escuela hicieron una exposición del impacto de la pandemia. La verdad es que fue increíble”.*

“Para mí, los actos escolares fueron súper innovadores porque cada departamento tenía que hacer un acto patrio. Por ejemplo, en la Revolución de Mayo hicieron “Master Mayo”, pusieron a toda la familia a cocinar comidas típicas e hicieron videos, viendo a la familia, cocinando y haciendo el video para la escuela. Los padres bailando, por ejemplo, haciendo el acto del folklore, bailando desde sus casas”.

En esta última actividad descrita por el Director se puede observar una práctica creativa que motivó a los alumnos, haciéndolos parte del proyecto, y por otro lado fomentó a las familias a participar, acercando la escuela a la familia.

El testimonio del Director de la Escuela 10 expone su punto de vista en relación a la innovación *“Para mí la innovación es una palabra muy profunda, yo digo mejoras, muchas mejoras que hicimos, que no sé si es innovación porque se viene haciendo en el mundo, lo que fueron los trabajos por proyecto buscando contextualizar los contenidos. ¿Por qué se trabaja por proyecto? Porque de esa manera se contextualiza el contenido, le da mayor significado. Trabajamos muchos con asistencia para comprensión y con rutinas de pensamiento, eso viene del Proyecto Cero de Harvard.”*

Con respecto a las prácticas mencionó que realizaron algunas que fueron creativas tales como: *“En tecnología, introdujimos el Classroom y todos los beneficios de organización que te brinda, yo creo que fueron los más innovadores, y después toda la parte de “emociones”, lo que hizo ese espacio de comunidad para el año siguiente ya teníamos nuestra hora de emociones de primero a tercer año, y la hora de tutoría y organización de primero a tercer año que esto que terminamos de trabajar los hábitos dijimos bueno más que nunca tenemos que poner un espacio adentro de la escuela, y de cuarto a sexto año se trabajaba emociones y organización con foco en la orientación vocacional”*

Otra solución presentada como creativa por la institución es la de la Escuela 1, donde la bibliotecaria junto con el EMATP (Encargado de medios de apoyo técnico pedagógico) generaron un código QR para que los alumnos puedan tener los libros directamente en sus celulares. Esta misma escuela organizó Concursos, programas de como aprender a leer y actos patrios virtuales, todas estas prácticas fueron generadas desde la Biblioteca.

Las escuelas 9 y 10 fueron la que mostraron mayor capacidad de generar cambios y de buscar soluciones creativas a los problemas que se les plantearon. Se observó que estos cambios se pudieron dar por que había un grado de cohesión importante entre Directivos y docentes, con un objetivo en común claro que era lograr generar actividades interesantes para motivar a los alumnos y así poder mantener la continuidad pedagógica.

De acuerdo a la opinión de los Directores el factor común fue que en estos casos se logró un buen trabajo en equipo con los docentes de distintas áreas, bibliotecarios, preceptores, etc. La principal diferencia que se percibe en estas escuelas en relación a las otras entrevistadas son los recursos humanos, tanto a nivel Directivo como el equipo docente; muestran mayor grado de capacitación. Se destaca también el liderazgo del equipo directivo que logró sostener una cultura colaborativa y como plantea Anderson (2010), cultivando el respeto y confianza mutuos entre los docentes y los líderes. Por otro lado, también se percibe un mayor grado de organización en cuanto a la gestión.

Cabe destacar que las escuelas (9 y 10) si bien atienden a poblaciones de bajos recursos en contextos vulnerables, son instituciones que cobran una cuota simbólica a los alumnos y reciben donaciones ya sea de empresas o de una fundación, para su funcionamiento.

Estos ejemplos muestran una manera de trabajar que plantea una disrupción en relación a como se organizaban estas escuelas pre pandemia; el resto de las escuelas estudiadas enseñaron los mismos contenidos con la misma pedagogía, solo que de manera virtual o asincrónica en algunos casos. Reimers (2021) en su trabajo plantea que las escuelas que innovaron en pandemia no fueron necesariamente aquellas donde había mayores recursos sino donde hubo un buen liderazgo, compromiso de parte del equipo escolar y un objetivo claro.

Capítulo VI

Conclusiones

1. El compromiso como común denominador

El punto de partida de este trabajo fue realizar esta investigación a fin de intentar responder a la pregunta *¿Cómo fue el proceso educativo durante la pandemia en escuelas de gestión estatal en contextos vulnerables y de bajos recursos del Partido de Tigre?* A lo largo del trabajo intentamos hacer eco y dar a conocer la opinión de los Directivos entrevistados. A través del análisis y en base al marco teórico lo que se ha podido observar como común denominador en las diez escuelas estudiadas fue un gran compromiso y voluntad de seguir educando, seguir cumpliendo con el rol insustituible que tiene la escuela en la educación.

Las condiciones de educabilidad y los factores relacionados con ella se vieron severamente afectados, lo cual hizo que el trabajo de las escuelas para lograr la continuidad pedagógica fuese titánico. Tanto los alumnos como los docentes tuvieron grandes limitaciones. A pesar de haber encontrado gran cantidad de obstáculos, todas las escuelas en mayor o menor medida, con mejores o peores resultados lograron mantener el contacto con los alumnos y trabajaron denodadamente para que los alumnos no abandonen la escuela atendiendo a las situaciones complejas características de los contextos vulnerables y de bajos recursos.

2. Poner en valor

Uno de los hallazgos de este trabajo, tal como mencionamos anteriormente, fue la puesta en valor de algunos aspectos que tomaron mayor relevancia en la no presencialidad. Las escuelas ante la emergencia comenzaron a trabajar de manera autónoma, se animaron a probar nuevas formas de trabajar, tomaron riesgos teniendo en cuenta sus realidades y contextos. Pusieron énfasis en el vínculo con el alumno y, forzados por la situación le dieron un nuevo sentido al proceso de aprendizaje. El trabajo docente que desde hace algunas décadas estaba desvalorizado, ante la crisis fue reconocido y valorado, los docentes pasaron a ser la cara visible, eran los guías que daban referencias de cómo seguir a pesar de no estar la estructura tradicional de la escuela como la conocíamos.

3. La escuela sola no puede

Por su lado las escuelas y la sociedad tomaron dimensión de la importancia del capital cultural de las familias. Las escuelas necesitaron que las familias incentiven, apoyen y acompañen a los alumnos. Como dicen Jacinto-Terigi (2007) “la escuela sola no puede” y menos aún en pandemia. Es en familia donde los jóvenes aprenden hábitos y valores que influyen directamente en la actitud que tienen frente a la educación y a la escuela. A través de las distintas entrevistas se pudo observar que los Directivos consideraron el capital cultural familiar como un pilar fundamental donde podían apoyarse. Los alumnos que no pertenecían a familias con un buen capital cultural se encontraban perdidos, sin estructura, sin rutinas; esto hizo que fuera más complejo motivarlos y lograr que se comprometieran con las tareas y actividades propuestas por la escuela.

Lo observado en la investigación en relación a la alianza escuela-familia es que después de décadas de una relación que estaba desgastada; durante la pandemia la dinámica de esta alianza se modificó. Para las escuelas se hizo evidente la necesidad vincularse con las familias, abrir canales de diálogo y estar atentos a sus necesidades. En algunos casos hubo mayor colaboración de parte de las familias. En la mayoría de los casos estudiados, se vio que cada una de las partes reconoció el valor de la otra y procuraron unirse y complementarse para lograr un objetivo en común que era la educación de los hijos/alumnos. Hubo algunas escuelas (ej.: Escuela 5) que hicieron especial hincapié en la participación de las familias para que se sientan incluidas y adquieran el sentido de pertenencia.

4. La crisis como oportunidad

Como mencionamos anteriormente uno de los objetivos de este trabajo era conocer y analizar si hubo innovación o prácticas innovadoras en las escuelas estudiadas. A pesar que no haya habido en muchos casos una verdadera transformación, todas las escuelas estudiadas se mostraron resistentes, flexibles y en mayor o menor medida abiertas a realizar cambios con el fin de no perder el contacto con los alumnos. Si bien no tuvieron otra opción que hacer frente a esta crisis podemos rescatar que la mayoría tuvieron una rápida capacidad de reacción, teniendo en cuenta gran cantidad de variables e innumerables obstáculos que se

presentaron, contando con pocos recursos y con un limitado apoyo del Ministerio Nacional de Educación.

En base a la evidencia recogida de las entrevistas realizadas la percepción de alguno de los Directivos es que realizaron prácticas innovadoras; para muchas escuelas incorporar el uso del Whatsapp, utilizar videos de You Tube o plataformas como Meet o Zoom fue un gran cambio; independientemente que la pedagogía en sí misma no haya variado. Otras escuelas aprovecharon la oportunidad para incorporar nuevas maneras de enseñar; poniendo menos énfasis en el contenido y poniendo más el foco en motivar a los alumnos a través de actividades novedosas que los involucren. Como, por ejemplo: actividades por proyectos, tutorías entre pares, talleres y la preparación de Actos Patrios. Otra escuela hizo uso de la tecnología para acercar a los alumnos a la Biblioteca generando códigos QR para que los alumnos accedan a los libros.

Con una mirada esperanzadora Reimers (2021) plantea en el Harvard EdCast el hecho que si las escuelas pudieron generar cambios tan rápidos ante la necesidad que surgió en la pandemia, podríamos lograr cambios significativos en el corto plazo sin necesidad de que transcurran años para lograrlo.

Creemos que el análisis realizado en base a estas diez escuelas secundarias de Tigre, es una pequeña muestra que brinda evidencia para entender como las escuelas estatales de bajos recursos transitaron la pandemia. Sin duda lo ocurrido en pandemia con la educación nos enfrentó de manera inesperada con la realidad educativa de nuestro país. Podemos decir que la situación de pandemia nos demostró que la escuela por el momento es insustituible, pero como presenta la Unesco en su informe (2022) *“nunca ha sido más crucial re imaginar la forma en que aprendemos, lo que aprendemos y cómo aprendemos”*. La experiencia adquirida durante esta crisis nos mostró la importancia de priorizar al estudiante, sus necesidades y su contexto.

También Sepúlveda (2020) retoma la opinión de Navarro, Profesor de la Universidad de O'Higgins en Chile, cuando comenta “Necesitamos encontrar un equilibrio entre nuestro compromiso con una educación de calidad, que es lo que nos impulsa a la continuidad de las clases, y un formato de aprendizaje que escuche a los estudiantes, que atienda a su

humanidad, que les permita seguir ejerciendo su derecho a la educación sin convertirse en una sobre demanda que solo agrega más ansiedad a las vivencias que todos estamos atravesando” (pàg.7)

Como sociedad tenemos una deuda pendiente para poder lograr una educación integral de calidad para todos los habitantes de la Nación en todos los niveles y modalidades tal como cita la Ley de Educación Nacional N°26.206, lo que ocurrió con la educación en pandemia fue un gran ejercicio que nos permitió darnos cuenta que se puede romper con viejos formatos y probar nuevos métodos.

Ahora que la pandemia ha puesto al descubierto y profundizado las grandes desigualdades que hay en el sistema educativo consideramos que tenemos la obligación moral de comprometernos y trabajar en pos de ese objetivo. La Unesco en el Boletín de la reunión realizada para los preparativos de la “Cumbre sobre la Transformación de la Educación” (2022) plantea:

“la situación actual del mundo exige una gran transformación de la educación para reparar las injusticias del pasado y mejorar nuestra capacidad de actuar juntos por un futuro más sostenible y justo. Debemos garantizar el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida, proporcionando a todos los alumnos -de todas las edades y en todos los contextos- los conocimientos y las competencias que necesitan para desarrollar todo su potencial y vivir con dignidad. La educación ya no puede limitarse a un único periodo de la vida. Todo el mundo, empezando por las personas más marginadas y desfavorecidas de nuestras sociedades, debe tener derecho a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, tanto para el empleo como para la acción personal”.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2006). Por qué sobrevive la innovación y qué hace que funcione. Buenos Aires: OECD-OCDE CERL.

Aguerrondo, I. (2002). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación en: Aguerrondo, I. y otros: *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*, Editorial Papers, Bs. As. Cap. 1.

Anderson, S. (2010) Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No. 2. Págs.: 34-52. Valparaíso. Recuperado en:

<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6).

Baquero, R., Toscano, A. y Cimolai, S. (2017). Debates actuales en Psicología Educacional sobre el abordaje del “fracaso escolar”, en Rubén Cervini (Comp) *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*, Bernal, Colección PGD UNQ.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 22 - junio 2012 (77-112)*.

Baquero, R. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje. Foro de Educación. *Novedades Educativas* N° 168. Buenos Aires.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario* Año IV n 9, 71-85. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica.

Bonal, X. y Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Colección: Educación, Globalización y Desarrollo. Barcelona: Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. (1979). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica, 2, (5). México. D.F. Azcapotzalco. Universidad Autónoma de México.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Conmar Color.

Burbules, N. (2012). Ubiquitous Learning and the Future of Teaching. *Encounters*, 13: 3-14. Estados Unidos. University of Illinois.

Braslavsky, C. (1999) “Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana”; Santillana, Buenos Aires.

Campanella, M. (2018) Disrupción (en la educación): un enigma de tres pasos, en Pansophia Project, 2 de mayo. Recuperado en: <http://pansophia.org/disrupcion-en-la-educacion-un-enigma-de-tres-paso/>

Canal Encuentro (2007) Programa educativo TV Pública, Ministerio de Educación de la Nación Recuperado en: <https://www.tvpublica.com.ar/programa/encuentro/>;
<http://encuentro.gob.ar/enelaula>

Canal Pakapaka (2010) Canal infantil TV Pública. Secretaría de Medios y Comunicaciones Pública. Recuperado en: <http://www.pakapaka.gob.ar/institucional/>

Cárdenas, H. (2020). Default virtual. Los imprescindibles en la enseñanza, en *Para Juanito. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*, no 21, año 8, segunda etapa, junio, pp. 17-23.

Cardini, A, D'Alessandre, V y Torre, E (2020): Educar en pandemia, respuestas provinciales al Covid. Cippec en colaboración con el BID. Disponible en: <https://www.cippec.org/proyecto/politicas-educativas-provinciales/>

Carriego, C. (2005). Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Carriego, C. (2010) La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 50-67. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052004>

Chacón, E., Chacón, M., Alcedo, Y. y Suárez, M. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción Pedagógica*, no. 24, diciembre, pp.06-19.

Charlot, B. (2000). *Sobre la relación con el conocimiento: elementos para una teoría*. Porto Alegre. Brasil. Artmed.

Christensen, C. (1997). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R (2012). Inclusión educativa e involucramiento escolar. Perspectivas y prácticas en cuatro escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales".

Ellis, V., Steadman, S. y Mao, Q (2020): Come to a screeching halt: Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? *European Journal of Teacher Education*, doi: 10.1080/02619768.2020.1821186
Ezpeleta, J. (1996). Participación social, ¿en qué escuela? en *Revista Propuesta Educativa*, 7(14), pp. 48- 52.

Fernández Aguerre, T. (2004). De las "escuelas eficaces" a las reformas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 22 (65), pp. 377-408

Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible, en *Cuaderno de campo*, 31 de marzo. Recuperado en: <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-traido-la.html>

Fernández Enguita, M. (2020). El virus, ese gran innovador, en *Cuaderno de Campo* 512, 16 de octubre. Recuperado en: [https://blog.enguita.info/2020/10/el-virus-ese-gran-innovador.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed:+blogspot/JodRX+\(Cuaderno+de+campo\)](https://blog.enguita.info/2020/10/el-virus-ese-gran-innovador.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed:+blogspot/JodRX+(Cuaderno+de+campo))

Gainza Veloso, A. (2006). Metodología de investigación social. Santiago: LOM Ediciones.

García, P. (2019). Estrategias de andamiaje de trayectorias escolares en las escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

García Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: pre confinamiento, confinamiento y pos confinamiento RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), (versión preprint) Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

Green, J. (2005). Education Myths: what special interest groups want you to believe about our schools and why it isn't so. New York. Rownan & Littlefield Publisher.

Herrera Domínguez, R; García Horta, J. (2015) Realidades: *Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano*. Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015 (2), p.67-87.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educause Review*. Recuperado en: <https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/>

Huerta Velásquez, E. (2010) Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación N° 54 (2010)*, pp. 167-185. Méjico.

IISUE (2020), Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM. Recuperado en: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Jacinto, C. y F. Terigi (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO IIPPE/ Editorial Santillana.

Kaplan, C. (2006). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Consultado en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/la_experiencia_escolar.pdf

Krichesky, M. (Coord.); Cabado, G.; Greco, M.; Quintero, S.; Saguier, V.; Zanelli, M.; Zapata, M. (asist.) (2011). Jóvenes de contextos vulnerables y su experiencia escolar. Visiones en escuelas medias con diferente formato institucional. Informe de investigación, Dirección de Investigación y Estadística – DGPLED- Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/jovenes_de_contextos_vulnerables_y_su_experiencia_escolar.pdf

Lahire, B. (1997). *El éxito escolar en los círculos populares: las razones de lo improbable*. São Paulo: Ática.

LaRocque, M., Kleiman, I. y Darling, S. M. (2011) Parental Involvement: The missing link in school achievement. *Parenting School Failure*, 55 (3), 115-122.

Larrosa, J. (2019). Separaciones en Jorge Larrosa, *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires. Noveduc 2019.

López, N. y Tedesco, J.C. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documentos del IPE. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Marchesi, A. (2006). El Informe PISA y la política educativa en España, *Revista de Educación*, Número extraordinario, pp. 337-55.

Martinello, M (1999) Participation of parents in education: Towards a taxonomy for Latin America, Development Discussion Paper. N° 709. Harvard.

Martinis, P. (2006). (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. Montevideo. Psicolibros Waslala.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires. Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2020a). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

Ministerio de Educación de la Nación (2020b). *Informe preliminar de encuesta a docentes*. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_npcp.pdf

Murillo, J. (2008) Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

Narodowski, M. (1999) *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

Narodowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Narodowski, M. (2016) *Un mundo sin adultos: familias, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Buenos Aires. Debate.

Narodowski, M.; Arias, M.E. (2018) Cinco explicaciones sobre la crisis de la alianza escuela-familia. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, dic. 2018. ISSN 1982-9949. Consultado en:
www.researchgate.net/publication/330097401_Cinco_explicacoes_sobre_a_crise_da_alianca_a_entre_a_escola_e_a_familia/fulltext/5c2d665c458515a4c7086cb6/Cinco-explicacoes-sobre-a-cri-se-da-alianca-entre-a-escola-e-a-familia.pdf

Narodowski, M; Volman, V y Braga, F. (2020) *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento. Percepción acerca del aprendizaje y conformidad con los docentes durante la cuarentena*. Observatorio Argentinos por la Educación. Recuperado en:
https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/Frecuencia_fines_vinculo_pedagogico_cuarentena_.pdf

Narodowski, M et al (2020) “*Análisis comparado entre educación pública y educación privada en contexto de COVID-19 (segunda parte)*” Observatorio Argentinos por la Educación. Recuperado en: <https://argentinosporlaeducacion.org/informe/analisis-comparado-entre-escuelas/>

Narodowski, M. (2020). *Once tesis urgentes para una pedagogía del contra-aislamiento Pansophia Project*. Recuperado en: <http://pansophia.org/once-tesis-urgentes-para-una-pedagogia-del-contra-aislamiento>

Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo post pandemia. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6).

Nogueira, C., Marques, M. y Nogueira, M. (2002). *Sociología de la educación: límites y contribuciones*. Educação & Sociedade, 23 (78), 15-35. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>

Núñez Morgades, P. (2005). Familia, escuela y entorno social. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, ISSN 1576-5199, N°. 12, 2005, págs. 71-80.

Postman, N. (1984) *The disappearance of childhood*. New York: Dell.

Raczynski, D. (2002) *Evaluación de la línea planes de acción de los liceos adscritos al programa liceo para todos*. Mimeo.

Redding, S. (1997). Familias y Escuelas. *En serie de prácticas educativas -2*. Consultado en línea en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf>

Reimers, F. (2021) “What global innovations changed education during the pandemic” *The Harvard Edcast*. Recuperado en Spotify:

<https://open.spotify.com/episode/5Cx8xkpXUVWHi9NXJYAwkl?si=bmLWhMAXTS-kDMGWot1b3A>

Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 174-182. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.

Romero, C. (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento, Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora. Novedades educativas.*

Romero, C; Krichesky, G y Zacarías, N. (2021) “*Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom*”. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid-19 en Argentina. Escuela de Gobierno. Universidad Torcuato Di Tella.

Romero, C.; Zullo, F.; Covos, M. (2021) Informe preliminar de resultados Julio 2021. “*Liderazgo heroico en las escuelas*” Dimensión socioemocional en Directivos Escolares durante la pandemia Covid 19 en Argentina. Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato Di Tella.

Salveti, M (2020) El compromiso de los docentes argentinos en pandemia. Observatorio Argentinos por la Educación. Recuperado en

<https://argentinosporlaeducacion.org/informe/docentes-en-cuarentena/>

Schumpeter, J. (1946) *Capitalismo, socialismo y democracia*, Buenos Aires, Claridad.

Secretaria de Evaluación e información educativa (2020) “*Evaluación Nacional del proceso de Continuidad Pedagógica*” recuperado en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_de_datos_informes_preliminares_directivos_y_hogares_0.pdf

Sepúlveda, P. (2020) Enseñanza Remota. Textos para la discusión. *Educación en línea en cuarentena: ¿Cómo ser más que un docente que lee diapositivas y entusiasmar a los alumnos?* Recuperado en: <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/educacion-en-linea->

en-cuarentena-como-ser-mas-que-un-docente-que-lee-diapositivas-y-entusiasmar-a-los-
alumnos/46DEDZB5JVHKBEENXDWGPT76II/

Taylor, S. Bogdan, R.; (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
España: Paidós.

Torio, S., Hernández, J. y Peña, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas
académico- formativas y laborales en el alumnado de educación secundaria obligatoria.
Revista de Educación, 343, 559-586.

Unesco (2022) *Un punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora*.
Recuperado en: [https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-
debemos-transformar-la-educacion-ahora?mc_cid=d9e6eaf662&mc_eid=1133ac1a2e](https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora?mc_cid=d9e6eaf662&mc_eid=1133ac1a2e)

Boletín de Educación de la Unesco.

Unesco (2013) *Unesco Policy Guidelines for Mobile Learning*. Paris: United Nations
Educational, Scientific and Cultural Organization.

Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) La construcción de la justicia educativa.
Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina, Cipeec- Unicef-
Embajada de Finlandia, Buenos Aires.

World Economic Forum (2020). *3 ways the coronavirus pandemic could reshape education*.
Recuperado en: www.weforum.org/agenda/2020/03

Anexos

Anexo 1: Descripción de las escuelas.

Anexo 2: Cuestionario que guiaron las entrevistas.

Anexo 3: Transcripción entrevistas a los Directivos de escuelas (se encuentra en un
documento separado dada su extensión)

Anexo 1

Detalle de la Muestra

Aclaración: con el fin de mantener el anonimato de las escuelas y de los Directivos entrevistados se procedió a enumerar a las distintas escuelas con las que se trabajó con números que no tienen relación alguna con su nombre real.

Escuela 1

Ubicación: Benavidez

Matricula: 704 alumnos

Docentes: 108

Perfil de la población escolar: clase media trabajadora que busca una escuela que le brinde oportunidades.

Durante el 2020 la escuela estuvo cerrada con algunos días y horarios pautados para atención a los alumnos y padres.

Director: masculino. 53 años. Graduado en la carrera docente.

Antigüedad: 10 años como Director y 30 años en la carrera docente. Profesor de Educación Física.

Escuela 2

Ubicación: Barrio Enrique Delfino. Gral. Pacheco

Matricula: 377 estudiantes

Docentes: entre 60 y 70

Perfil de la población escolar: bastante acotado económica y socialmente. La mayoría de las familias depende de planes asistenciales como la AUH (Asignación Universal por Hijo).

Durante 2020 la escuela abría los días que tenían entregas de bolsones de alimentos. Esta escuela comparte el edificio con una Escuela Primaria.

Director: masculino. 45 años. Graduado de la carrera docente.

Antigüedad: Dos años de experiencia como Director y 20 en la Carrera docente.

Escuela 3

Escuela Técnica

Ubicación: Tigre centro

Matricula: 1107 estudiantes

Docentes: 560

Perfil de la población escolar: socioeconómico medio bajo y algunos casos en la línea de pobreza. Comunidad heterogénea, hay una pequeña cantidad de estudiantes que pertenecen a clase media o media alta.

Durante el 2020 la escuela abría un día a la semana durante 2 horas para la entrega de cuadernillos y material didáctico para las personas que no contaban con internet o con dispositivos electrónicos.

Director: Femenino. Mayor de 50 años. Graduada de la carrera docente.

Antigüedad: siete años de Directora en esta misma escuela y antes fue docente de esta escuela. Es Directora de Primera, un solo turno rotativo de 8 horas. Profesora de Sociales.

Escuela 4

Ubicación: El Talar. General Pacheco

Matricula: 1025. Turno mañana y tarde

Docentes: 380

Perfil de la población escolar: Es una comunidad bastante heterogénea pero lo que más resalta es de clase media baja y baja. Estudiantes con muchos derechos vulnerados, estudiantes con pocos recursos, pero también hay en menor cantidad estudiante medio clase media que elige esta escuela porque viven por de la zona.

También hay gente que viene de Las Tunas o de Benavidez, pero el mayor número que tenemos es del Barrio San Pablo, de La Paloma y del Talar.

Durante el 2020 la escuela abría tres veces por semana, solamente con la finalidad de que los estudiantes que no tenían conectividad pudieran acercarse a la escuela a buscar sus trabajos prácticos y cuadernillos. También se entregaban bolsones de alimentos que se donaban con el aporte de los docentes.

Director: femenino. 55 años.

Antigüedad: Desde 2011 en el cargo de Directora en una escuela técnica. Docente hasta 1991 que empezó a ejercer cargos directivos. Profesora de Educación Física.

Escuela 5

Ubicación: centro de General Pacheco

Matricula: 1000 estudiantes

Docentes: 350

Perfil de la población escolar: clase media y media baja. Los alumnos son de Pacheco, Tigre y Benavidez.

Durante el 2020 la escuela abría sus puertas una o dos veces por semana para tareas administrativas, preparar material didáctico, arreglar computadoras viejas para entregar a docentes y alumnos.

Director: Masculino. 58 años. Graduado de la carrera docente.

Antigüedad: 10 años como Director en esta escuela. 30 años como docente.

Escuela 6

Ubicación: Tigre

Matricula: 1647

Docentes: 400

Perfil de la población escolar: Principalmente clase media baja y una pequeña cantidad de clase media.

Durante el 2020 la escuela permaneció cerrada.

Director: Femenino. 45 años. Graduada de la carrera docente. Licenciada en Psicopedagogía.

Antigüedad: 13 años como Directora y 23 en la carrera docente.

Escuela 7

Ubicación: centro de General Pacheco.

Matricula: 600 alumnos. 3 turnos. Mañana, tarde y vespertino.

Docentes: 150

Perfil de la población escolar: Si bien es una escuela céntrica, los alumnos no son solamente de la zona. Hay gran cantidad de alumnos que provienen de barrios bajos como Bajo Pacheco, Las Tunas y Enrique Delfino.

Durante el 2020 abrían la escuela una vez por semana para entregar material didáctico, pero asistían muy pocos alumnos.

Director: Femenino. 45 años.

Antigüedad: 1 año de antigüedad como Directora. Desde el 2012 era preceptora. Graduada de la carrera docente.

Escuela 8

Ubicación: Don Torcuato.

Matricula: 837 estudiantes. Tres turnos. Mañana, tarde y vespertino.

Docentes: 215

Perfil de la población escolar: clase baja trabajadora. Estudiantes con muchas carencias sobre todo en el turno tarde.

Durante el 2020 la escuela solo se abría para entregar los bolsones de alimentos y material didáctico.

Director: Femenino. 55 años. Graduada de la carrera docente. Profesora de Historia y Licenciada en Gestión Educativa.

Antigüedad: Desde 2010 Directora en esta Escuela. A partir del 2001 Vicedirectora de la misma escuela.

Escuela 9

Ubicación: Ricardo Rojas

Matricula: 828 estudiantes

Docentes: 92

Perfil de la población escolar: Familias con necesidades básicas insatisfechas no solo a nivel económico sino también emocional.

Durante el 2020 la escuela abría para la entrega de material didáctico, bolsones y viandas. Han entregado también celulares y computadoras todo esto con ayudante de donantes.

Director: masculino. 45 años. Graduado carrera docente. Profesor de Educación Física.

Antigüedad: 25 años como docente en esta escuela. Dos años y medio como Director.

Aclaración: Esta es una escuela parroquial. Cuenta con 100% de subvención estatal para los sueldos docentes pero el resto del financiamiento lo tiene a través del pago mensual de una cuota simbólica. Hay un número significativo de alumnos becados. Cuentan con donaciones de empresas de la zona.

Escuela 10

Ubicación: Las Tunas

Matricula: 265 estudiantes. Jornada completa con talleres en contra turno.

Docentes: 60

Perfil de la población escolar: Familias de nivel socioeconómico bajo, con derechos vulnerados.

Durante el 2020 la escuela permaneció cerrada solo 2 semanas, después de eso y durante todo el año el equipo directivo estuvo presente atendiendo las necesidades de las familias. Incluso en el mes de Mayo comenzaron a ir un grupo reducido de estudiantes que estaba en riesgo de abandono. Entregaron alimentos, dispositivos electrónicos, carga de datos para los celulares y cuadernillos elaborados por la escuela.

Director: masculino. 40 años. Licenciado en Ciencias de la Educación. Actualmente realizando una Maestría.

Antigüedad: 19 años como docente en escuelas de gestión privada y gestión estatal. Como Director de la Escuela estudiada 2 años.

Aclaración: esta escuela pertenece a una Fundación. Cuenta con 100% de subvención estatal para los sueldos docentes pero el resto del financiamiento lo tiene a través del pago de una cuota mensual de \$1000 por estudiante y el apoyo de la fundación que tiene empresas como donantes. El 25% de los alumnos están becados.

Anexo 2

Ficha: información de la Escuela

Nombre de la Escuela:

Ubicación:

Zona:

Matricula:

Cantidad de docentes:

Perfil de la población escolar que asiste a la escuela:

¿El establecimiento escolar durante el 2020 permaneció abierto o cerrado? ¿Hubo personal asistiendo al establecimiento? ¿Para qué? ¿Brindó algún tipo de asistencia, servicio alimentario, material didáctico u otros recursos?

Información sobre el Director

Nombre:

Sexo:

Edad:

Antigüedad en el cargo de Director en esta escuela:

Antigüedad en otras escuelas como docente o Director;

Nivel de estudios: Graduado carrera docente

 Post título docente

 Posgrado universitario

Cuestionario guía para Entrevistas a Directores

Análisis de situación de la escuela durante el 2020 en el contexto de pandemia.

El cuestionario está organizado en base a 4 conceptos que tienen relación con el marco teórico:

1. Educabilidad
2. Capital Cultural Familiar
3. Innovación
4. Transformación educativa

A. Educabilidad

1. ¿Cómo resolvieron la enseñanza en forma remota en esta escuela durante la situación de la no presencialidad que se dio en el 2020?
2. ¿La institución para lograr la continuidad pedagógica siguió las recomendaciones del Ministerio Nacional, Provincial o fueron decisiones autónomas?
3. ¿Hicieron uso de los recursos o insumos que ofreció el Ministerio de Educación? (cuadernillos, portal, plataformas, etc.)?
4. ¿Qué nivel de adaptación considera que tuvieron sus docentes para adaptarse al cambio abrupto y repentino que se dio en la gramática escolar generado por el cierre de las escuelas? ¿Qué porcentaje de docentes diría que pudieron adaptarse y cuántos no? ¿Cómo manejó usted esta situación?
5. ¿Cuál fue la modalidad que utilizaron predominantemente los docentes para mantener la continuidad pedagógica con los alumnos en este periodo de educación remota? (Mensaje de texto, WhatsApp, Zoom, Google classroom, cuadernillos, etc.)

6. ¿Cuáles considera Usted que fueron los grandes desafíos u obstáculos que tuvieron que enfrentar los docentes de esta escuela para sostener las actividades durante el 2020?
7. ¿Qué porcentaje de alumnos de esta escuela considera que pudieron seguir con sus clases y en contacto con los docentes en la situación remota?
8. ¿Considera que se tuvieron en cuenta las necesidades y ritmos particulares de aprendizaje de cada estudiante? ¿De qué manera?

Gestion Institucional y Directiva:

9. ¿Tuvo acceso como directivo a las priorizaciones curriculares que realizaron a nivel provincial o municipal? ¿Cuáles fueron estas priorizaciones? ¿Desde la escuela las siguieron o decidieron sus propias líneas de acción o ejes para hacer foco?
10. ¿La escuela promovió o desarrolló alguna iniciativa de capacitación institucional para los docentes?
11. ¿En qué medida sintió que pudo acompañar desde su rol de Director a los docentes en el periodo de no presencialidad? ¿Qué estrategias utilizó y como se comunicaba con ellos?
12. ¿Considera que los alumnos estaban preparados para trabajar de manera autónoma? ¿Como lidiaron con esta situación?
13. Contaron con profesionales que acompañen a los alumnos en la adecuación a la virtualidad (psicopedagogos, tutores, departamento de orientación)
14. ¿Qué capacidades son las que más se trabajaron con los alumnos para evitar el abandono escolar?
15. ¿Qué habilidades nuevas piensa que adquirieron los alumnos durante el 2020 con la no presencialidad?
16. ¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuvo en su rol de Director frente al contexto de pandemia 2020?
17. ¿Qué vivencias destacaría de su experiencia como Director durante el 2020?

B. Capital Cultural de las Familias

1. ¿Considera que estaban dadas las condiciones en los hogares de los alumnos para el aprendizaje a distancia?
2. ¿Desde la escuela hicieron alguna actividad o acción para ayudar a las familias en el acompañamiento de sus hijos en el aprendizaje a distancia? ¿Qué porcentaje de familias de la población escolar considera que estaban comprometidas con la continuidad pedagógica de sus hijos?
3. ¿Cómo Director tuvo reuniones con las familias para explicarles la nueva modalidad de trabajo con los alumnos?
4. ¿Cuál es su percepción sobre como llevaron las familias el periodo 2020 en relación con lo escolar?
5. ¿En qué medida considera que influyó el nivel educativo de la familia en la continuidad pedagógica de los alumnos?

C. Innovación

1. ¿Podría mencionar y describir alguna de las prácticas que se utilizaron para responder a los desequilibrios planteados por el contexto de la emergencia derivado de pandemia y cuarentena?
2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que ha tenido en este periodo de pandemia?
3. ¿Considera que haber transitado la pandemia como Director generó un cambio en la manera de llevar adelante su rol, en la manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje?
4. ¿Puede identificar algunas prácticas “innovadoras” que hayan ocurrido en su escuela en el período de pandemia y qué condiciones cree que hicieron posible que se den estas innovaciones?
5. ¿Considera que estas prácticas innovadoras podrían perdurar en el tiempo cuando se vuelva a la presencialidad?

D. Transformación educativa

1. ¿Considera que esta situación de emergencia pudo ser una ventana de oportunidad para modificar algunos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que ya no estaban funcionando o no tenían los resultados esperados? ¿Cuáles? ¿Cree que podría plantear un nuevo paradigma de la propuesta educativa?
2. ¿Que sostienen hoy de esas innovaciones que incorporaron durante el 2020?