
Continuidad Pedagógica en el distrito de Merlo, provincia de Buenos Aires.

Perspectivas de docentes y estudiantes secundarios en tiempos de pandemia.

Barrionuevo, María José

maria_barrionuevo@yahoo.com.ar

Caballero, Mario Daniel

mariodcaballero1981@gmail.com

Cristiano, Miguel Ángel

sastreido@outlook.com

Ibarbia, Paula Jimena

paulaibarbia84@gmail.com

RESUMEN:

La situación actual de la pandemia por COVID-19, que atraviesa la educación pública, impuso la integración abrupta y obligada de las Tecnologías de la Información y Comunicación. La virtualización escolar rompió los límites fronterizos y la escuela sufrió una desterritorialización, experimentada principalmente por docentes y estudiantes a través de la continuidad pedagógica. Las prácticas pedagógicas, y su adaptación, tienen altibajos, avances y retrocesos, resuenan con fuerza los conceptos de desigualdad social y brecha tecnológica digital. En la investigación se pretende analizar los vínculos que las escuelas secundarias sostuvieron para la continuidad pedagógica en la pandemia, los distintos recursos tecnológicos, digitales y humanos necesarios para generar y sostener la interacción entre docentes y estudiantes.

Se pretende poder responder ¿cuáles son los impactos de la pandemia en la escuela secundaria, en particular en las/os estudiantes y docentes del distrito? Conocer, ¿cuáles son las percepciones sobre la continuidad pedagógica de docentes y estudiantes? Nos interesa recopilar y analizar información y documentos oficiales como también poder generar un registro de referencia sobre la matrícula distrital. Poder establecer la relación, o correlación, de la continuidad pedagógica, las características estructurales del sistema educativo y atributos institucionales, familiares y personales con la brecha digital tecnológica de las/os docentes, la permanencia y abandono escolar.

Manuel Area Moreira escribía por 2005 que la “innovación de las prácticas pedagógicas y la adaptación de los sistemas escolares a un modelo de escolaridad apoyado en las tecnologías digitales es y será un proceso parsimonioso, lento, con altibajos, con avances y retrocesos”. La situación actual de pandemia de COVID-19 nos impuso una integración abrupta y obligada de nuevas tecnologías, de la virtualidad. Según datos de la UNESCO, a mediados de mayo de 2020 “más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe” (CEPAL-UNESCO, 2020).

La suspensión de la presencialidad de las clases produjo modificaciones y adaptaciones de emergencia con el fin último de sostener la continuidad pedagógica y el vínculo entre la escuela y el estudiantado. Ocurrió un “mestizaje, sincretismo, fusión y los otros vocablos empleados para designar mezclas” (García Canclini, 2003, pág. 8), lo que hoy muchos autores hablan de “hibridación”. Las TIC se presentaron como una alternativa para llevar la continuidad en la enseñanza. Inés Dussel (2020) plantea que la comunidad educativa, en términos generales, tuvimos que dejar una “vida educativa cuyas regulaciones conocíamos y nos permitían predecir el devenir de los procesos con cierta seguridad, y adoptar con rapidez un modo de funcionamiento que, sin ser totalmente desconocido para algunos, había constituido hasta ahora una preocupación menor” (Dussel, Ferrante, & Pulfer, 2020, pág. 267).

La “artificialidad” de sus prácticas diseñadas para la transmisión y dominio de conocimientos, expone un dispositivo que, en su esfuerzo por controlar y producir resultados homogéneos, pierde significancia social. Las diferencias se instalan como desvíos a la norma y pierde “el carácter situacional y recíproco del juego de identificación de diferencias y la manera de producir significaciones” (Baquero, 2002, pág. 63) en el dispositivo escolar. Lo “normal se predica de aquello que materializa una norma y que en ese sentido permite ser tomado como referencia o modelo” (Yuing, 2013, pág. 107).

La tecnología ha ido transformando “el hacer escuela”. En educación, estamos atravesando contextos discutidos pero desconocidos y la praxis educativa está íntimamente ligada a esta realidad, como también el impacto y adecuación a las tecnologías. Las “tecnologías de las escuelas cambian a lo largo del tiempo y, por lo tanto, van redefiniendo los saberes y las prácticas, así como los vínculos entre los sujetos” (Finocchio, 2009, pág. 1). La investigación está enmarcada en la situación de continuidad

pedagógica del Distrito de Merlo e intenta ser un aporte para el análisis de situación de la educación secundaria local y de las prácticas escolares.

Según fuentes oficiales, el distrito de Merlo cuenta con 81 escuelas de educación común del nivel secundario. Para alcanzar el carácter descriptivo del nivel secundario se seleccionaron 24 escuelas secundarias comunes de las distintas localidades. Se contempló para la selección el criterio de cercanía al centro urbano. Para ello, se considera centro urbano como el lugar geográfico que “se asocia a las siguientes funciones: integración de elementos del conjunto de la ciudad, la coordinación de actividades y la función simbólica” (Casado Galvan, 2010). Así mismo, Enrique Iriso (1992), se refiere al mismo de la siguiente manera “el centro urbano constituye el lugar financiero, comercial, direccional y simbólico de la ciudad” (Iriso, 1992, pág. 57), aquí subyace la selección de Merlo como centro urbano. Por otro lado, la periferia será entendida como “la corona que creció de forma bastante extensa y rápida en torno a la ciudad compacta y central” (Arteaga Arredondo, 2005, pág. 105). En las 24 escuelas secundarias del distrito se realizaron 2362 encuestas virtuales, de los cuales 517 son de docentes, 104 preceptoras/es y 1741 de estudiantes.

1. Las escuelas secundarias en pandemia.

1.1.1. Políticas educativas en el marco de la pandemia

Las políticas educativas como acompañamiento en la continuidad pedagógica en situación de pandemia han sido diversa y de gran heterogeneidad. En este sentido los distintos Estados y el sistema educativo, realizaron inversiones en recursos materiales y pedagógicos tendientes a acompañar las distintas realidades. Se abordó la implementación de acciones que permitan garantizar el servicio alimentario y, paralelamente, diseñar e implementar políticas educativas para el sostenimiento de la continuidad pedagógica. En líneas generales, se podría decir, que tanto Argentina, como la “gran mayoría de los países impulsaron adaptaciones curriculares, priorizando contenidos y metas de aprendizaje y/o definieron la focalización en ciertas materias identificadas como principales” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, pág. 26). Los acuerdos, para llevar adelante las distintas adaptaciones y las propuestas educativa, se dieron en las distintas jurisdicciones durante el todo 2020 y 2021, por ejemplo, que “no se calificará a las y los estudiantes con evaluación numérica ni conceptual debido a las condiciones desiguales para el aprendizaje fuera del ámbito escolar” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, pág. 27).

Otra Política Educativa fue llevar adelante un fortalecimiento de las plataformas educativas, las que fueron vinculadas con actividades, recursos y propuestas a través de sitios web y el programa “Seguimos Educando” basada en la plataforma preexistente Educ.ar “que ofrece secuencias didácticas, recursos de autoaprendizajes, sugerencias y actividades para familias y docentes” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, pág. 12). Posibilitó la transmisión de contenidos educativos por vías radial y televisiva, de forma tal de poder llegar a aquellos hogares donde la situación de conectividad era dificultosa. Estos contenidos se transmiten “14 horas diarias a través de las distintas señales dependientes de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública: Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Canal Encuentro, Paka Paka, DeporTv” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, pág. 13).

Por otro lado, el plan federal Juana Manso diseñado por el Ministerio de Educación de la Nación que tiene por objeto promover, acompañar y brindar los medios para el uso de tecnologías en el corto, mediano y largo plazo para optimizar la enseñanza, incorporar prácticas innovadoras y enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento. La propuesta es “poner la tecnología al servicio de una educación inclusiva y de calidad, y para ello aborda las tres dimensiones de la brecha digital: acceso, uso y apropiación” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

La política de acceso a la bibliografía, tiene dos formatos: El primero el formato digital a través de la Biblioteca Digital, constituye una plataforma “para que alumnos y docentes de todas las escuelas del país puedan acceder a más de un centenar de libros clásicos y novelas” (Biblioteca Digital, 2021). El segundo, en formato impreso, el que se distribuyeron amplias cantidades. Los materiales llegaban a las escuelas y eran repartidos a estudiantes por sus propios docentes o el equipo directivo, la propuesta impresa contenía actividades divididas por áreas, ciclos y niveles, también disponible digital en la plataforma “Seguimos Educando.

Se reanudó la distribución y entrega de dispositivos digitales (Computadoras y Tablets), Política pensada para los sectores de mayor vulnerabilidad del NOA, NEA y parte del Conurbano Bonaerense en el marco del Plan Federal de Conectividad Juana Manzo.

El Programa “Acompañar: Puentes de Igualdad” consiste en acercar herramientas y contención a niñas, niños y adolescentes que interrumpieron su vinculación con la escuela. El mismo pretende “reinserción escolar, articulando los programas, proyectos y

recursos existentes en cada territorio” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, pág. 30).

Una de las políticas que alcanzó al profesorado el programa PIEDAS destinado a la incorporación especial de docentes y auxiliares suplentes, pensado en primera instancia para el acompañamiento de la continuidad pedagógica, también permitió acompañar a aquellos y aquellas docentes que no pudieron acceder a horas/módulos en los actos públicos. Permitió que durante el año 2020 el sistema educativo pueda contar con docentes y auxiliares para sostener la continuidad pedagógica. El mismo será complementado con el programa ATR, de Acompañamiento a la Trayectoria y Revinculación, que consistió en visitas domiciliarias a las y los estudiantes que no estaban vinculados con la escuela y aportó conocimiento sobre la situación de las familias. El programa fue llevado adelante por docentes suplentes del PIEDAS y estudiantes avanzados de los profesorados de institutos de gestión estatal y privada que recibieron una formación específica para realizar esta tarea y además tendrán la posibilidad de acreditarla como una práctica preprofesional.

En líneas generales, los programas Piedas y ATR, tuvieron un impacto significativo ya que permitió, a través del compromiso de los participantes, lograr revincular a estudiantes que tenían sus trayectorias interrumpidas por distintas razones.

Por último, queda el Plan Jurisdiccional para el regreso seguro a clases, impulsado desde las distintas regiones de la Provincia de Buenos Aires basado en la situación epidemiológica de cada región. Elaborado junto a especialistas, autoridades sanitarias y sindicatos docentes y auxiliares contiene medidas y criterios sanitarios y de organización escolar y pedagógica; de limpieza, higiene y seguridad; condiciones de infraestructura escolar y uso de los espacios de la escuela y tratamiento ante la aparición de casos Covid-19.

1.2. Recopilación y análisis de información y documentos oficiales.

El acompañamiento de organismos internacionales, el estado nacional y provincial también estuvo presente en un seguimiento constante y metódico de la situación educativa de estudiantes durante la continuidad pedagógica. La acumulación de información ha generado una gran cantidad de informes de los que se pretende plantear un pequeño resumen y análisis. Para ordenar la recopilación, planteamos tres categorías; Datos Internacionales, Nacional, Provincial y Distrital.

1.2.1. Datos Internacionales:

Para iniciar tomaremos como punto de partida el informe realizado por UNICEF sobre el *Impacto de la pandemia covid-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes*

con el objetivo de colaborar con los gobiernos para controlar y mitigar los efectos directos e indirectos de la pandemia. Pretende generar información sobre desafíos que enfrentan estudiantes y familias, informar tomas de decisiones, contribuir al diseño de políticas públicas y contar con una línea de seguimiento. Se basó en Encuestas Rápidas telefónicas a través de un cuestionario con 129 preguntas, alcanzó una muestra de 2.678 hogares con niñas, niños y adolescentes residentes en áreas urbanas de Argentina.

Como datos relevantes podemos sintetizar que:

- Respecto al vínculo familiar con la escuela, el informe establece que 8 de cada 10 hogares están en contacto.
- Que el 18% de los y las adolescentes no cuenta con acceso a Internet en sus hogares, 21% si solo se contempla estudiantes de gestión estatal y un 28% en hogares destinatarios de la Asignación Universal por Hijo (AUH).
- La disponibilidad de una Computadora o Tablet es del 37% para realizar sus tareas escolares, aumenta a 44% en estudiantes de establecimientos estatales y al 53% de quienes perciben la AUH.
- La mayor parte de las tareas escolares son trabajos escritos (94%), asimismo 4 de cada 10 indica haber efectuado escritos y videos; mientras que el 14% habla de videoconferencias.
- El uso de la aplicación WhatsApp es el medio más utilizado (63%) por las y los adolescentes para contactarse con sus docentes. Las plataformas educativas en un 46% y un 40% el e-mail.

1.2.2. Datos Nacionales:

El Ministerio de Educación de la Nación llevó adelante la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica con la finalidad de generar información y evidencia rigurosa y representativa. Las encuestas alcanzaron a 5 mil directivos, 25 mil docentes y 2.800 familias.

Los datos relevados para este informe fueron los siguientes:

Directivos:

- Las actividades propuestas para la continuidad pedagógica alcanzaron al 95% de los hogares.
- Los recursos de conectividad disponibles indicaron que 3 de cada 10 de hogares (27%) su acceso a Internet es sólo por celular y 3% no tiene internet. En hogares con Internet fija.

- El 53% no cuenta con una computadora liberada para uso educativo. El piso tecnológico de los hogares que asisten a escuelas del sector privado duplica al de los que asisten al sector estatal.
- Los equipos directivos señalaron problemas en acceso a recursos tecnológicos: 79% indicó que las y los directores y docentes tenían limitaciones de conectividad y un 66% identificó problemas con el equipamiento.
- Las y los estudiantes promediaron 10 horas semanales de dedicación a las actividades escolares.
- 6 de cada 10 estudiantes recibieron tareas diariamente y devoluciones docentes o recibieron tareas 2 o 3 veces por semana y devoluciones docentes.
- 98% de las y los docentes solicitaron actividades individuales asincrónicas.
- Los recursos para la enseñanza más utilizados fueron clases grabadas en audio o video (74%), actividades o cuadernos preparados por la/el docente para imprimir o copiar y resolver (71%) y material de la serie Seguimos Educando en (65%).

Docentes de Secundaria:

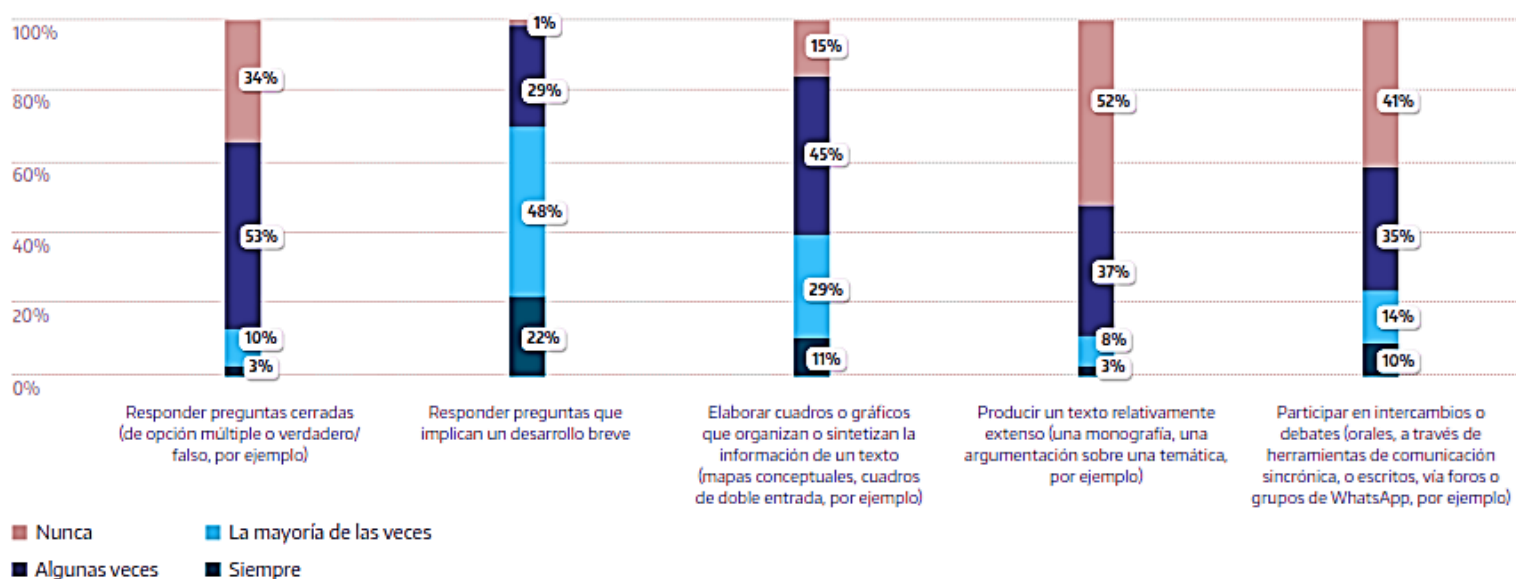
- El 37% de docentes afirma tener entre 1 y 5 cursos a cargo, el 49% entre 6 y 10 cursos, y el 14% restante entre 11 y 15 cursos.
- La cantidad de estudiantes a cargo, el 40% informa tener hasta 100 estudiantes, el 32% entre 101 y 200, el 22% entre 201 y 300, y el 6% más de 300.
- Indican que casi la totalidad (99,9%) pudo desarrollar su propuesta de continuidad pedagógica.
- Casi la mitad de las y los docentes 21% logró adecuar la propuesta de continuidad pedagógica desde el inicio, el 44% en una o dos semanas, el 25% en un mes y un 10% aún no se ha adecuado.
- La comunicación con los equipos directivos y entre docentes para el diseño y desarrollo de las propuestas de continuidad pedagógica: 35% Más de una vez por semana, 23% Una vez por semana, 22% Dos o tres veces por mes, 11% Una vez al mes, 8% Con menor frecuencia y un 1% No fue posible la comunicación.

- La comunicación entre docentes de la escuela en el desarrollo de las propuestas: 13% Con todos/as, 65% Con algunos/as, 17% Solo con los/las docentes del curso que dicto y 4% No me comuniqué con ninguno.
- 98% Se priorizó el vínculo con las/os estudiantes para acompañarlas/os en el aislamiento, 90% Se repasaron o revisaron contenidos, 90% Se seleccionaron y priorizaron contenidos nuevos y el 43% Se continuó con la secuencia planificada antes de la emergencia sanitaria
- Frecuencia con la que las y los docentes realizan distintos tipos de intervenciones según sector de gestión y ámbito:

Intervenciones	Frecuencia	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privada	Rural	Urbana
Envío actividades para resolver y luego hago devoluciones	Siempre o la mayoría de las veces	97%	94%	96%	96%
	Algunas veces o nunca	3%	6%	4%	4%
Envío videos o podcast disponibles en la web, que aborden algún tema que estemos trabajando	Siempre o la mayoría de las veces	37%	45%	29%	38%
	Algunas veces o nunca	63%	55%	71%	62%
Desarrollo videos o podcast como clases grabadas	Siempre o la mayoría de las veces	22%	35%	27%	23%
	Algunas veces o nunca	78%	65%	73%	77%
Propongo encuentros sincrónicos (videollamadas por Zoom, Meet, Jitsi, Hangouts, por ejemplo) como clases en vivo	Siempre o la mayoría de las veces	19%	59%	12%	24%
	Algunas veces o nunca	81%	41%	88%	76%
Intercambio con las/os estudiantes vía redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok, por ejemplo) o por teléfono/WhatsApp	Siempre o la mayoría de las veces	66%	32%	82%	61%
	Algunas veces o nunca	34%	68%	18%	39%

Fuente: Encuesta a docentes - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

- Frecuencia con la que las y los docentes les proponen a sus estudiantes diversos tipos de actividades - Nivel secundario



Fuente: Encuesta a docentes - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

1.2.3. Datos Provinciales:

Los siguientes datos provienen de la exploración acerca de la continuidad pedagógica en la Provincia de Buenos Aires por parte de la Subsecretaría de Planeamiento, dependiente de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación de la Dirección de Investigación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Los mismos están presentados en un informe de septiembre 2020 para la región 8, conformado por los distritos de Ituzaingó, Merlo y Morón. Los datos ofrecidos tienen una relación de consonancia con los valores provinciales. El mismo se basó en encuestas y relevamiento de experiencias pedagógicas.

Los datos que hemos relevado para la región 8 son los siguientes:

- La frecuencia de contacto de familias y/o estudiantes con la escuela, el 52% de familias (adultos) y el 84% de estudiantes se comunica al menos 2 o 3 veces semanales, ambos porcentajes son similares a los provinciales (52% y 84%, respectivamente).
- La vinculación de las familias y la escuela, el 96% indica que logró contacto con la mayoría de estudiantes y el 95%, con la mayor parte de familias.
- El 83% de las familias y estudiantes que participaron de la encuesta manifiestan que acceden virtualmente a actividades propuestas por docentes, mientras que el 37% menciona la web del Ministerio, y el 25% material impreso elaborado por los docentes. Sólo el 7% de las familias respondió acceder a los cuadernillos impresos.
- El material elaborado por docentes es el recurso más utilizado 95%, seguido por los elaborados por los equipos de la escuela 47, o elaborado antes de la pandemia 34%. El uso de cuadernillos impresos es del 7% mientras que este indicador en particular, para la Provincia de Buenos Aires ronda el 30%. Las propuestas educativas y culturales más allá de la escuela son del 28%, superando al total de la Provincia de Buenos Aires que es del 16%.
- Las familias encuestadas afirman haber recibido pedidos de tareas desde la escuela en un 92%.
- El 85% de directivos y docentes afirma que la mayoría de las familias envía las tareas, mientras que el 12% indica que la mitad de las familias envía tareas y un 3% que lo hacen solo algunas familias.

- El envío de actividades por correo electrónico en un 70% o a través de una plataforma virtual en un 61%, en ambos casos, los medios de envío más seleccionados. Una proporción del 50% señala el envío por WhatsApp, 7% lo guardan para cuando retornen a la escuela y 2% para cuando se acercan a la escuela.

1.2.4. Datos Locales:

Pre pandemia.

Es menester tomar algunos datos oficiales de la Provincia de Buenos Aires que ponen en contexto la situación del distrito de Merlo a partir de algunos indicadores. Los datos son obtenidos de la página de estadísticas del Departamento de Análisis de la Información de la Dirección de Información y estadística dependiente de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación.

TIPO DE VALOR: ABSOLUTO	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
CANTIDAD DE UNIDADES DE SERVICIO	84	84	84	84	83	84	81
CANTIDAD DE ALUMNOS	33.704	34.075	34.649	35.387	35.927	36.152	36.731
CANTIDAD DE ALUMNOS DE 1ER. AÑO	7.776	7.612	7.685	7.928	8.055	7.828	7.744
CANTIDAD DE ALUMNOS DE 2DO. AÑO	7.977	7.804	7.586	7.800	7.905	8.091	8.079
CANTIDAD DE ALUMNOS DE 3ER. AÑO	6.160	6.296	6.340	6.351	6.237	6.392	6.667
CANTIDAD DE ALUMNOS DE 4TO. AÑO	5.634	5.660	5.844	5.679	5.657	5.599	5.807
CANTIDAD DE ALUMNOS DE 5TO. AÑO	3.843	3.939	4.206	4.434	4.481	4.491	4.678
CANTIDAD DE ALUMNOS DE 6TO. AÑO	2.314	2.764	2.948	3.195	3.572	3.635	3.756

Tabla 1:Indicadores (Valor Absoluto) 2013-2019 Secundaria común. Datos Anuales. Fuente: Departamento de Análisis de la información. Prov. Bs As.

Lo primero que podemos observar de los datos, queda expresado con claridad en el gráfico 1, el crecimiento de estudiantes en la secundaria no fue acompañado con las unidades escolares.

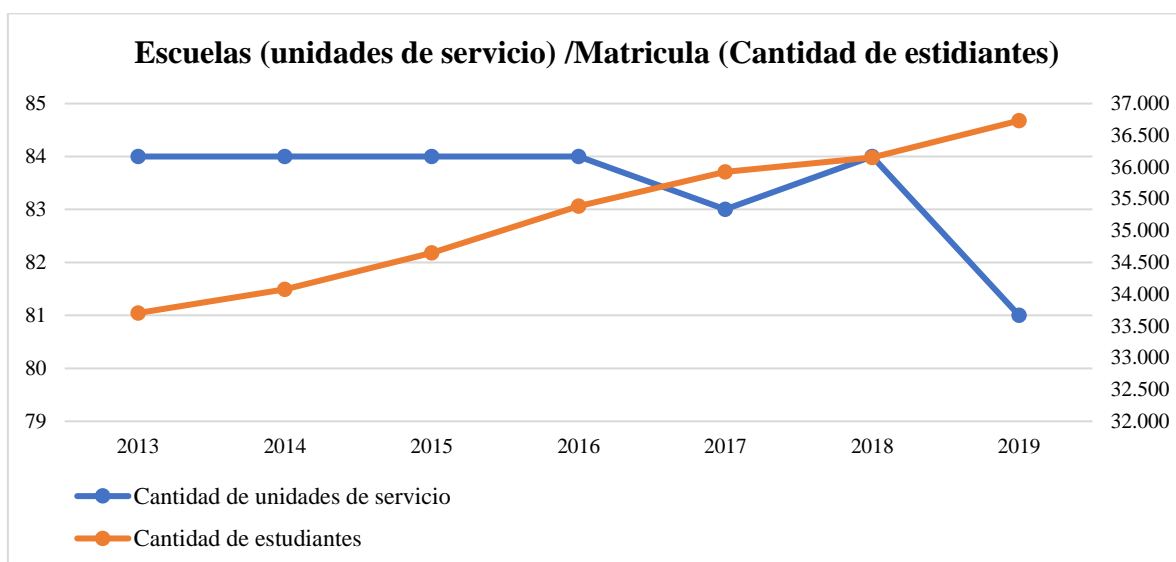


Gráfico 1: Evolución de la Relación entre matrícula y escuelas (2013-2019) Fuente: Departamento de Análisis de la información. Prov. Bs As. Elaboración propia.

TIPO DE VALOR: PORCENTAJE	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
TASA DE PROMOCIÓN EFECTIVA (TOTAL)	70,8	74	74,9	75,3	74,8	76,9	79,5
TASA DE REPITENCIA (TOTAL)	15,3	14,4	14	15,4	16,8	14,1	15
TASA DE REINSCRIPCIÓN (TOTAL)	2,2	2,8	1,5	2,4	4	1,8	2,1
TASA DE ABANDONO INTERANUAL (TOTAL)	11,8	8,8	9,6	6,9	4,4	7,2	3,4
TASA DE SOBREDAD (TODOS LOS AÑOS DE ESTUDIO)	48,2	46,1	46,4	45,6	44	41,8	41,2

Tabla 2: Indicadores (Valor porcentual) 2013-2019 Secundaria común. Datos Anuales. Fuente: Departamento de Análisis de la información. Prov. Bs As.

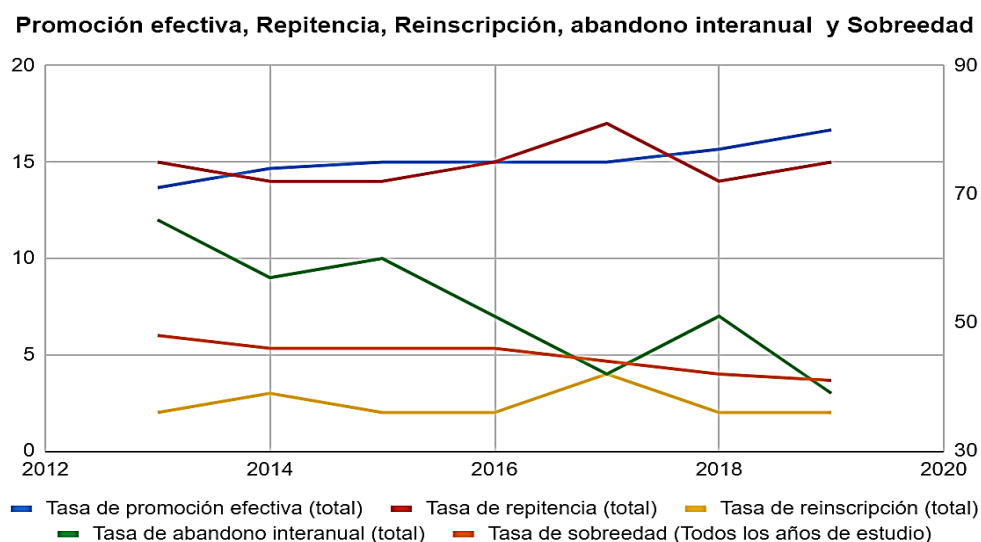


Gráfico 2: Relación entre indicadores. (2013-2019). Fuente: Departamento de Análisis de la información. Prov. Bs As. Elaboración propia.

De los datos que se presentan, podemos notar que en el periodo que corresponde a 2016-2019 el comportamiento de los índices de abandono, repitencia y sobreedad es al

menos llamativo. Tiene un aumento abrupto para el 2018 de abandono acompañado con una reducción de la repitencia y la tasa de sobreedad.

En pandemia

Se solicitó a la Directora de Investigación de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación de la Subsecretaría de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dra. Rosario Austral información específica del distrito. Y nos confirmó que en Merlo se había recabado información de 2610 familias dentro de los sectores estatal y privado de la educación secundaria común, así como de 121 directivos y docentes dentro del mismo universo. Por consiguiente, pudimos acceder a datos específicos del distrito de Merlo, de los que podemos simplificar los siguientes:

Directivos y Docentes:

- La comunicación que tienen con estudiantes y/o familia, con la mayoría 83%, con alrededor de la mitad 5%, con menos de la mitad 1%, ninguno 2% y no respondieron la pregunta un 9%.
- Los recursos educativos que utilizaron para las y los estudiantes: Materiales previos a la pandemia 35%, elaborados para este contexto por equipos docentes 47%, elaborado por cada docente para trabajar con sus alumnos/as 94%, recursos del portal nacional “Seguimos educando” 5%, recursos del portal provincial “Continuemos estudiando” 8%, cuadernillos impresos 4%, otras propuestas educativas 27%, depende del ciclo o área 18%, y por último, ninguno, ya que no se puede acceder a la web / a los recursos de la web un 1%.
- Se realizaron consultas sobre las actividades; Muchas veces 35,5%, Pocas veces 33,1%, Siempre 28,9% y un 2.5% no respondió la pregunta.
- Al establecer la cantidad de estudiantes que entregan actividades; no respondió a la pregunta un 2,5%, algunos de las y los estudiantes 2,5%, alrededor de la mitad 10,7% y un 84,3% indicó que la mayoría de sus estudiantes entregaban las actividades.
- Los formatos que las y los estudiantes envían las actividades es; envían por WhatsApp 34%, por correo electrónico 79%, a través de una plataforma (Edmodo, Classroom, etc.) 84% y en formato papel en la escuela un 4%.

Familia y estudiantes:

- La comunicación entre la escuela y la familia fue: 1 o 2 veces durante la cuarentena 12%, al menos 2 o 3 veces por semana 44%, nunca se contactó 13%, una vez por semana o cada 15 días 15% y no respondió 15%.

- La comunicación escuela-estudiante; 1 o 2 veces durante la cuarentena 3%, al menos 2 o 3 veces por semana 74%, nunca se contactó 4%, una vez por semana o cada 15 días 7% y no respondieron 12%.
- Las familias indicaron que la comunicación la tuvieron con; Docentes 35%, Preceptoras/es 49% y Directivos 20%. Las y los estudiantes indicaron que su comunicación la tuvieron con; Docentes 83%, Preceptoras/es 46% y Directivos 13%.
- Los medios para sostener la comunicación fueron:

	FAMILIAS	ESTUDIANTES
WHATSAPP PERSONAL	45%	40%
GRUPOS DE WHATSAPP CON OTRAS FAMILIAS O COMPAÑEROS	38%	40%
OTRAS REDES SOCIALES (FACEBOOK, INSTAGRAM, ETC.)	13%	19%
EN PERSONA	3%	1%
LLAMADA A CELULAR O TELÉFONO FIJO	8%	3%
CORREO ELECTRÓNICO	22%	38%
PLATAFORMA EDUCATIVA VIRTUAL	14%	53%
REUNIONES VIRTUALES A TRAVÉS DE APLICACIONES (ZOOM, SKYPE, ETC.)	3%	26%
OTROS	1%	1%
NO HAY COMUNICACIÓN CON LA ESCUELA	6%	1%
NR	17%	13%

- Las dificultades de comunicación fueron las siguientes; Falta de acceso a internet 35%, problemas de conectividad 55%, problemas de accesibilidad (distancias, condiciones de caminos y rutas) 4%, falta de crédito para hacer llamadas por celular o teléfono fijo 21%, falta de celular o teléfono fijo 14% y por último indicaron que no sabemos cuándo y cómo comunicarnos 15%.
- El 93% indicó que la escuela pidió que se enviara alguna tarea realizada por el/la estudiante.
- El o la estudiante indicaron que pudo acceder a la propuesta educativa; desde la web del Ministerio el 36%, desde los cuadernillos publicados por el Ministerio el 11%, por los programas de TV o radio un 8%, del docente de manera virtual 80%, al material impreso elaborado por docentes 23%, a otras propuestas educativas y culturales un 6% y No pudieron acceder a las propuestas el 3%.

El equipo de investigación pudo acceder a los resultados de unas encuestas que realizó la organización social Barrios de Pie en el Distrito de Merlo, el informe toma como problemática la pandemia y la brecha digital como urgencia a atender.

Los resultados de las encuestas realizadas puerta a puerta indican que:

- la percepción de los/las estudiantes sobre el estudio durante el aislamiento, el 63% manifestó estudiar menos que antes, mientras que el 21% estudia igual que antes y el 16% estudia más que antes.
- El contacto con la escuela se mantuvo; el 48% manifestó contestarse a través de WhatsApp, el 40% Zoom o Meet, otros un 7%, un 3% a través de plataformas educativas y un 2% a través de redes sociales.
- La frecuencia con la que recibieron la tarea de la escuela, el 54% manifestó recibirla dos o tres veces por semana, el 34% todos los días, el 8% una vez por semana y un 4% otros.
- El acompañamiento en las tareas escolares, la madre en un 53%, otro familiar un 15%, en un 14% hubo un acompañamiento compartido, un 12% fue acompañado por el padre en la realización de las tareas y el 6% manifestó estar acompañado/a por hermana/o.
- El acceso que tienen a internet, un 37% accede a través de datos móviles, un 25% un acceso fijo con buena calidad de señal, un 21% no tiene acceso a internet y un 15% manifestó tener problemas de señal para el acceso a internet y un 2% dice tener otro tipo de acceso a internet.
- Y, por último, respecto al acceso a los dispositivos tecnológicos, un 64% dice compartir un solo dispositivo con los distintos integrantes del hogar, por otro lado, el 28% dice tener un dispositivo propio para realizar las tareas, el 8% no tiene ningún tipo de dispositivo tecnológico.

2. Datos obtenidos por nuestras encuestas.

2.1. Percepciones de docentes y estudiantes de escuelas secundarias.

Docentes y preceptoras/es está principalmente representado por mujeres, específicamente 77% de docentes y 90% preceptoras. Casi el 40% de las y los docentes conviven con su pareja e hijos (Gráfico 3). Tienen a cargo, un 42% hijas/os menores, 26% a sus padres y un 3% a sus abuelas/os (Gráfico 4).

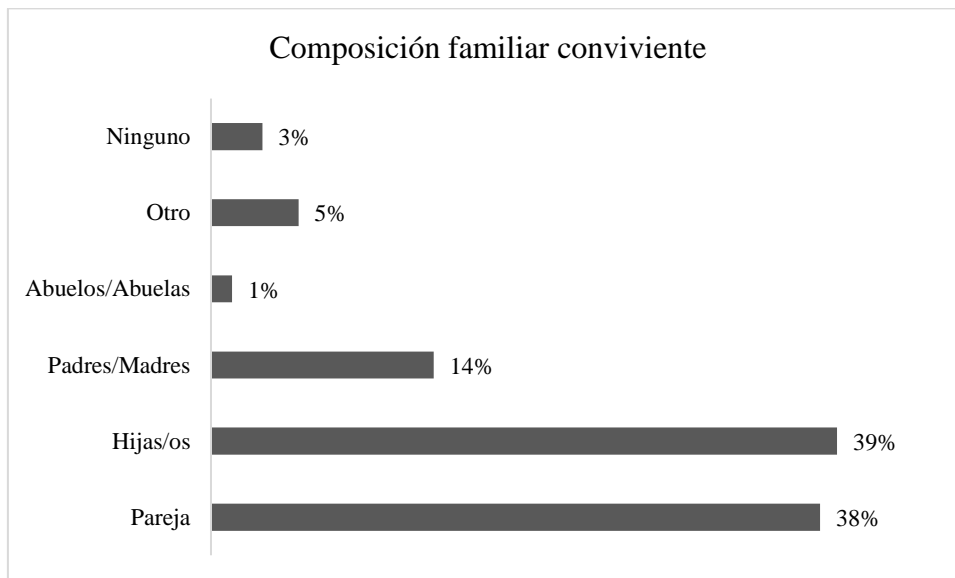


Gráfico 3: Composición familiar de docentes. Elaboración propia.

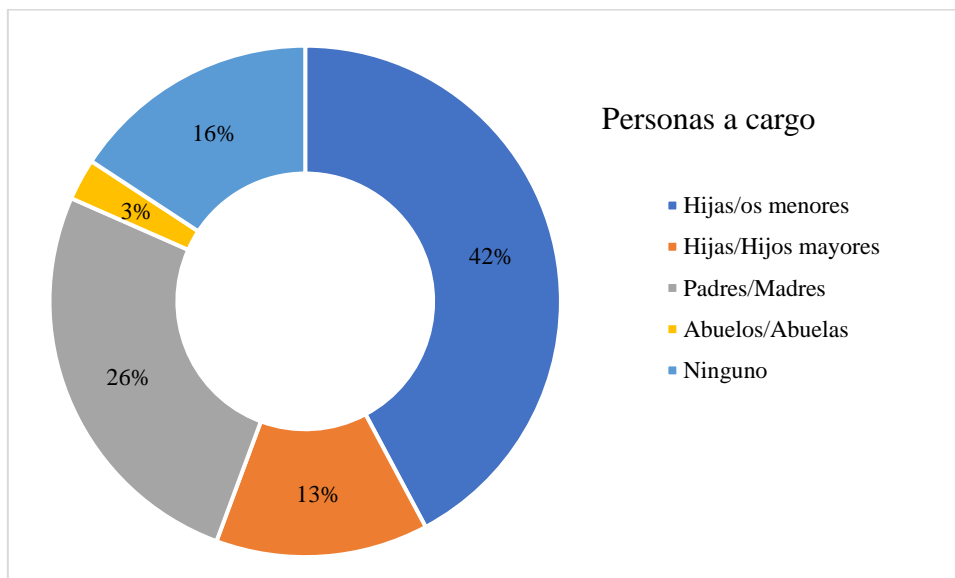


Gráfico 4: Personas a cargo de las y los docentes encuestados. Elaboración propia.

En el caso de las y los estudiantes, participaron de 1^{ero} a 6^{to} e indicaron ser del género femenino un 62%, un 37% masculino y un 1% otro género.

2.1.1. Condiciones de Continuidad de docentes, preceptoras/es y estudiantes.

En la primera temática abordada, se preguntó a docentes y estudiantes si contaban con algún equipo tecnológico, específicamente Celular, Tablet, Computadora de escritorio o portátil. El resultado está expresado en el gráfico n°5, donde se observa que las y los docentes, en un 96% manifiestan utilizar el Celular como instrumento con el cual sostuvo la continuidad pedagógica, mientras que el estudiantado lo utilizó en un 95%. En lo que respecta a la utilización de la notebook, las y los docentes la han utilizado en un 54.9% y el estudiantado solo en un 18%. La computadora de escritorio tiene aún un lugar

relevante, el 36.2% de las y los docentes comentaron usarla y en su lugar el 20% de estudiantes. En el caso particular de la Tablet no tiene una representación significativa, sólo representada por un 8.9% de docentes, y un 6% de estudiantes. Este ítem en particular, nos permite poder determinar cuál es la herramienta tecnológica más utilizada para sostener el vínculo pedagógico - didáctico con la escuela.

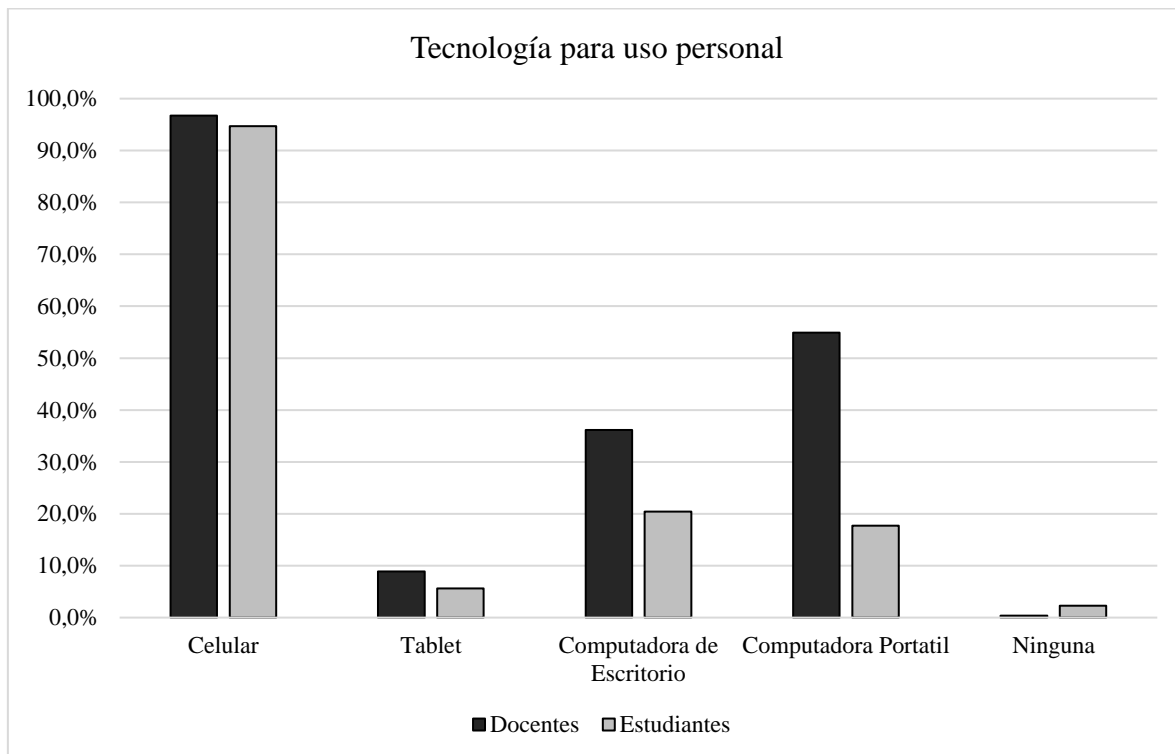


Gráfico 5: Tecnologías para uso personal de Docentes y Estudiantes. Elaboración propia.

Al momento de consultar sobre la conectividad nos encontramos que, docentes, preces y estudiantes encuestados, entre 80-60% tienen conexión de banda ancha, esta sea por cable o fibra óptica (ver Gráfico n°6). Puede observarse que la presencia de conectividad móvil por abono mensual en docentes es del 35%, en las y los preceptoras/es del 41% y estudiantes de 12%. Resulta interesante observar que los datos móviles prepagos en el caso de las y los estudiantes es del 22%. Al comenzar a enlazar los datos obtenidos podemos observar que las herramientas tecnológicas disponibles y utilizadas con preferencia solo se vinculan con la conectividad inalámbrica, el WI-FI, siendo así una de las primeras demandas en la continuidad pedagógica.

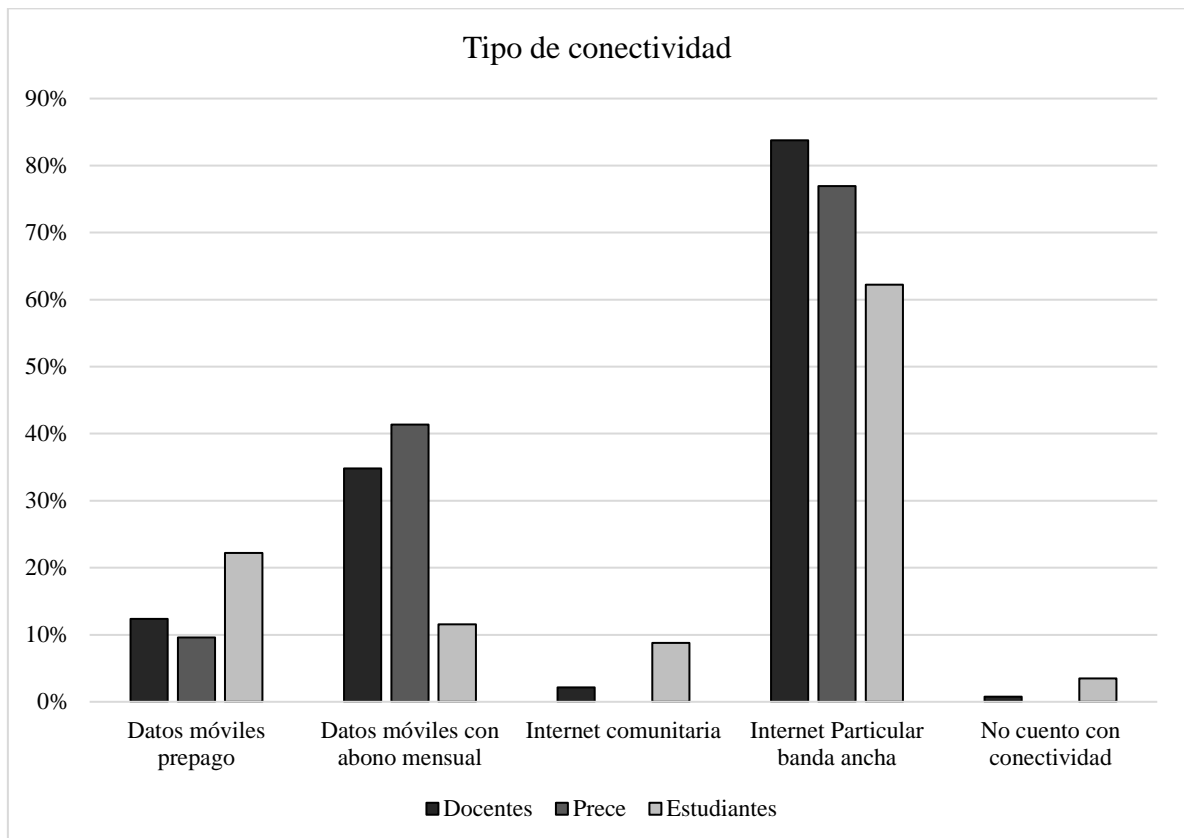


Gráfico 6: Tipo de conectividad de docentes, preceptoras/es y estudiantes. Elaboración propia.

2.2. Impactos en las y los docentes secundarios

Al consultar sobre las principales dificultades que debieron enfrentar docentes y preceptoras/es para adecuarse a la continuidad pedagógica (ver Gráfico n°7), cerca del 15% coincidieron en el equipamiento tecnológico, la utilización de programas/aplicaciones y la conectividad. Un 13% de docentes percibió como una dificultad definir el espacio de trabajo mientras que las y los preceptores/as sólo en un 7%. La mayor dificultad, por encima del 20%, y según cualquier docente o preceptor/a al que se quiera consultar, fue y es, definir el tiempo de trabajo (o los límites temporales). Y para, finalmente, la adecuación de las actividades, donde hay una clara y significativa diferencia entre preceptoras/es (23%) y docentes (17%), seguramente debido a la carga administrativa propia de su función.

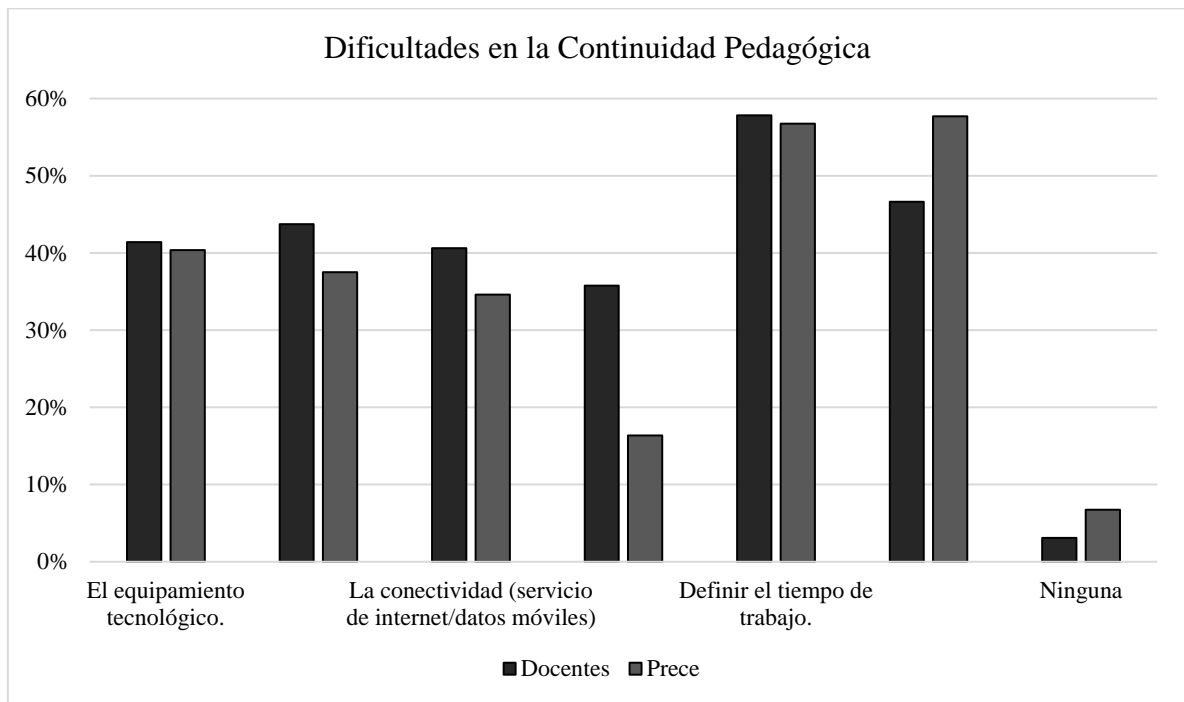


Gráfico 7: Dificultades de Docentes y Preceptoras/es para la adecuación a la Continuidad Pedagógica. Elaboración Propia.

2.2.1. Comunicación

Para consultar sobre la comunicación se estableció una serie de categorías. La comunicación es; a) Mucha y fluida, b) Poco frecuente y c) Ausente. La percepción de docentes y preceptoras/es consultados respecto a la comunicación Mucha y fluida casi un 72%, Poco frecuente cercano al 28%, solamente un número muy reducido 0,5% percibía una comunicación nula.

Luego, se cruzaron los datos de cómo se establece la comunicación entre docentes, estudiantes, preces e institución (ver gráfico n°8). En el mismo puede observarse que la mayor comunicación se produce por las aplicaciones de mensajería instantánea (sincrónica y asincrónica). En segundo lugar, se encuentra el e-mail, donde se puede observar una proporcionalidad y correspondencia con las apps. Resulta interesante observar la respuesta sobre las plataformas virtuales como Classroom, donde la misma tiene alternativas de comunicación sincrónica y asincrónica, donde la presencia de las y los preceptoras/es está ausente. Las videollamadas están relegadas un 12% entre docente/estudiantes, 22% preces/institución y 14% preces/estudiantes. Las redes sociales ocupan un lugar no muy representativo, entre el 13 al 9%. Y, por claras razones, la presencialidad prácticamente está por debajo del 8% en todos los casos.

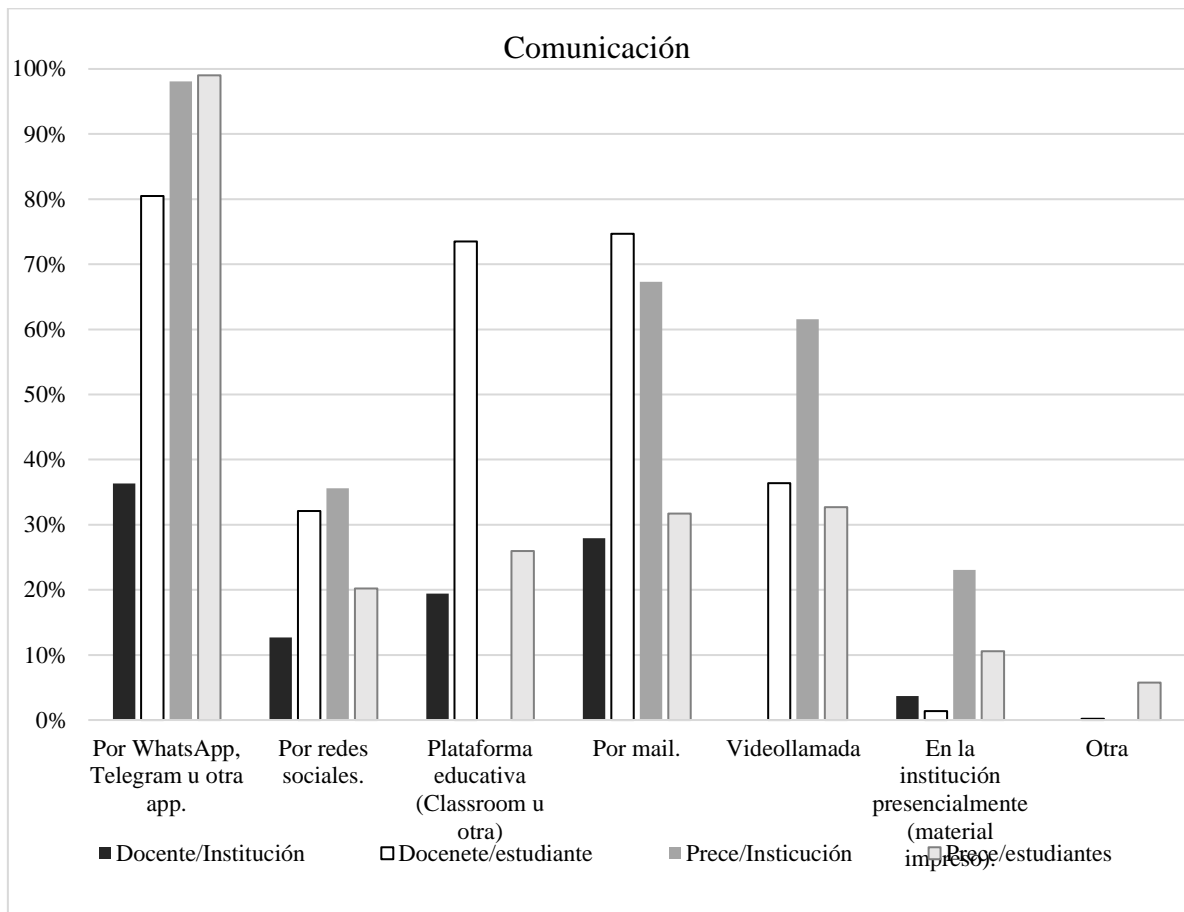


Gráfico 8: Comunicación entre Docentes/Preceptoras/es/ Estudiantes/Institución. Elaboración propia.

2.2.2. Capacitación y espacios de formación

Otro punto para analizar es la capacitación y los espacios de intercambio y reflexión. Una temática interesante para correlacionar con las percepciones de tiempo y espacio. En este caso, las y los docentes encuestados indicaron en un 38% que realizaron alguna capacitación relacionada con la continuidad pedagógica. Al preguntar dónde realizó la misma (ver gráfico n° 9) un 23% fue en el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), un 10% en entidades privadas, 6% del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), 5% en Universidades Nacionales y un 2% en Institutos Terciarios.

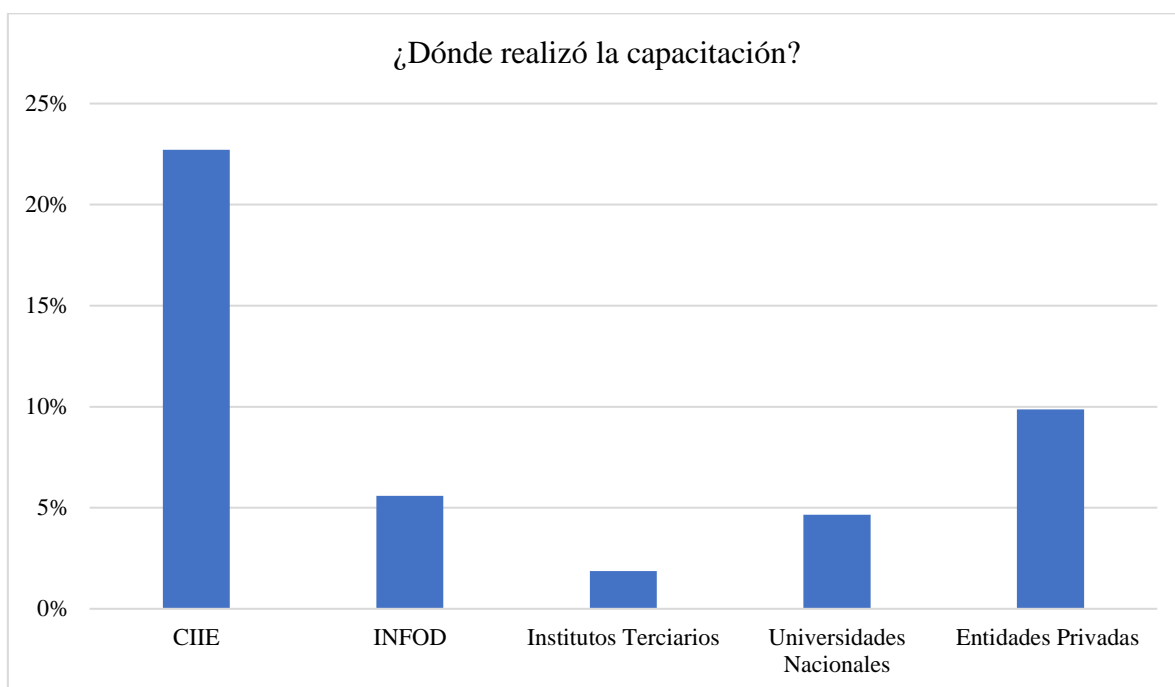


Gráfico 9: Capacitación Docente. Elaboración propia.

Transitamos una etapa social, como resultado de la pandemia, donde se ha empezado a tomar conciencia de las posibilidades, la riqueza didáctica, las potencialidades de los nuevos lenguajes, formatos y medios. El desafío, con un rol fundamental de la formación, se centra en cómo incorporan los recursos incorporados en la propuesta de clase diaria.

2.2.3. Tiempos y espacios

En el caso de las y los estudiantes que respondieron la encuesta virtual el 89% indicó poseer un espacio para realizar las actividades escolares. Al preguntar al docente si contaba en su casa un espacio que puede destinar a las clases virtuales el 49% especificó que no. A las y los docentes consultados se les planteó una clasificación de tiempos con los que contó en la escuela. Las categorías establecen tres espacios; a) de Acompañamiento pedagógico, b) de capacitación específica y c) de contención. Indicaron que en la escuela los espacios destinados al acompañamiento pedagógico eran en un 53%, en contención un 39% y un 9% en capacitaciones específicas. Respecto a la segunda variable, el tiempo, se consultó a docentes, preceptoras/es y estudiantes cómo vio afectado el tiempo que dedicaba a la educación (ver gráfico n° 10), sea el trabajo docente, de preceptoría o las clases respectivamente. Para ello, se establecen 5 categorías: Mucho más tiempo, Más tiempo, Igual tiempo, Menos tiempo y Mucho menos tiempo. Resulta significativamente notable, en más del 80%, tanto docentes como preces, dedican mucho más tiempo. Mientras que las y los estudiantes alcanzados por la encuesta, la dedicación del tiempo está distribuida con una leve tendencia a mayor dedicación de tiempo.

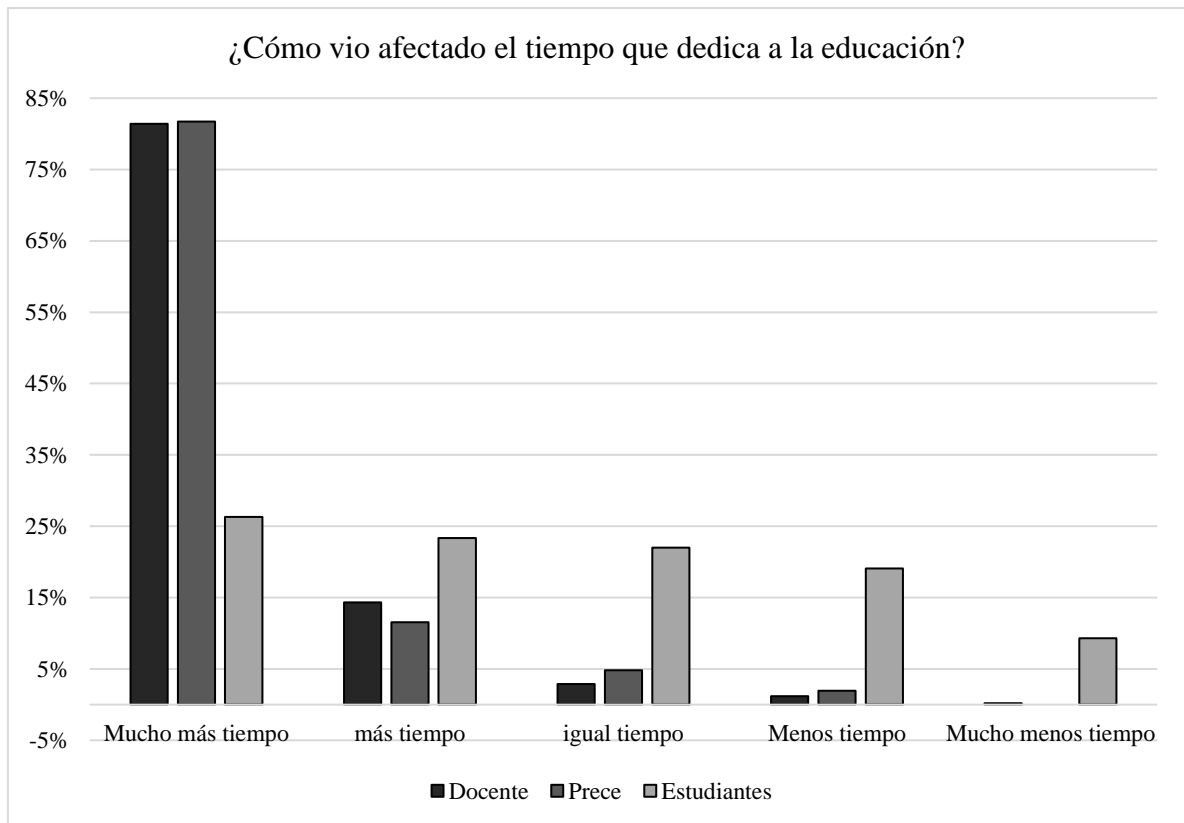


Gráfico 10: Tiempo que dedica a educación (Docentes, Preceptoras/es y Estudiantes). Elaboración propia.

2.2.4. Prácticas docentes

En la encuesta docente se preguntó si sus actividades en la virtualidad tienden a:

1.1) privilegiar la transmisión de contenidos; 2.1) centrar el desarrollo de operaciones mentales de comprensión; y 3.1) ser un proceso que se ve facilitado por la mediación e interacción con otros. Si los modos de trabajo buscaban: 1.2) modelar comportamientos y competencias específicas; 2.2) focalizar en el análisis, síntesis, resolución de problemas, pensamiento creativo y crítico; y 3.2) establecer espacios de comunicación y debate grupal, donde argumentar, desafiar y contrastar. Y el caso de la evaluación, si tienden a: 1.3) ejercicios de autoevaluación y autoverificación; 2.3) valorar las instancias para el análisis crítico y reflexivo de los contenidos; y, por último, 3.3) contemplar el proceso de aprendizaje, con variedad de instrumentos y estrategias. Las opciones representan los enfoques 1) conductista 2) cognitivista y 3) constructivista respectivamente. Las opciones estaban mezcladas y podían realizar múltiples elecciones.

Los resultados de las encuestas a docentes están presentes en el gráfico 11, en el mismo, puede observarse que las percepciones de las y los docentes sobre sus prácticas

educativas posicionarían mayoritariamente en el enfoque cognitivista, un 42%, por una gran presencia de las actividades que tienden a modelar comportamientos y competencias específicas y el modo de trabajo focalizan en el análisis, síntesis y resolución de problemas que tienen como objetivo desarrollar pensamiento creativo y crítico. Al analizarse por separado, puede observarse que en un 12% las actividades tienden a tener un formato conductista por privilegiar la transmisión de contenidos, 13% cognoscitivistas y un 7% constructivista. Respecto al modo de trabajo se ajusta en un 18% como cognitivista debido a que, focaliza el análisis, la síntesis y la resolución de problemas con el objetivo de alcanzar el pensamiento creativo y crítico. La evaluación se establece en un 19% como constructivista debido a contemplar al aprendizaje como un proceso que se lo evalúa con variedad de instrumentos y estrategias.

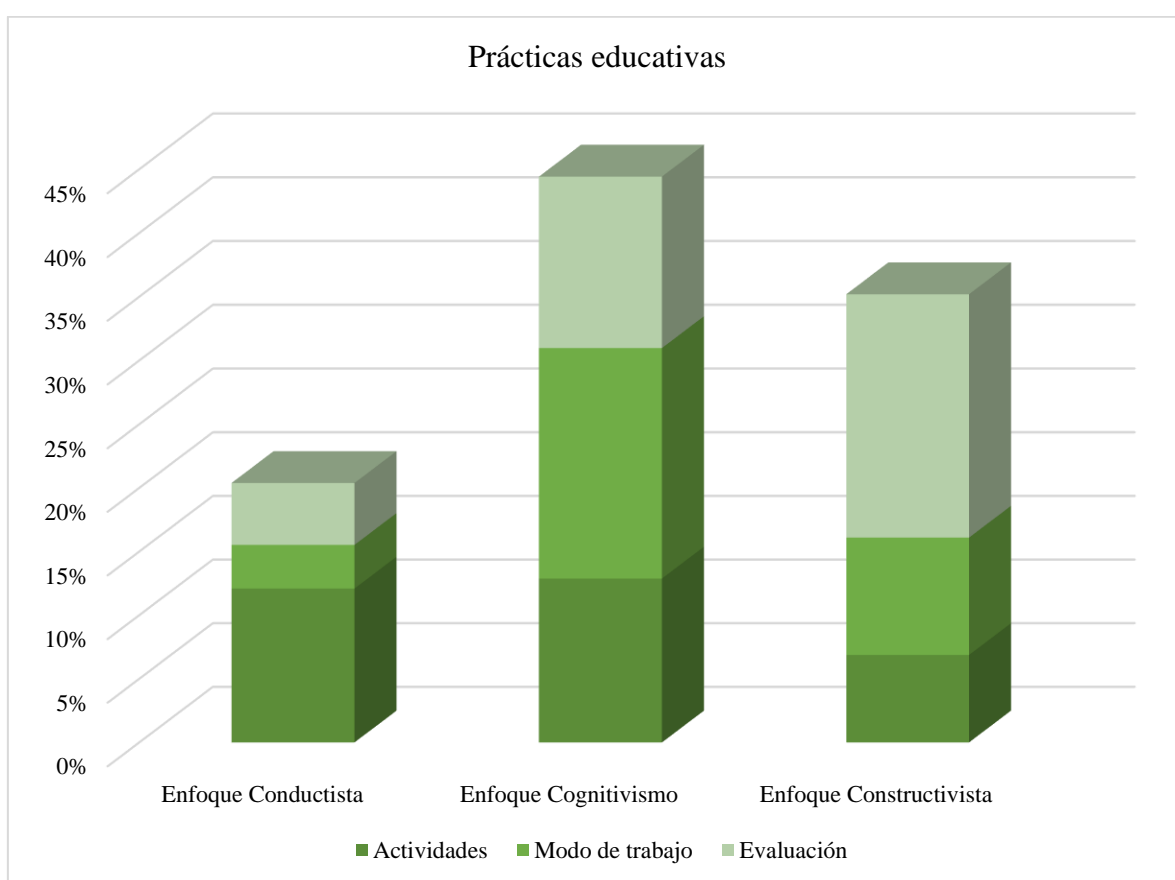


Gráfico 11: Prácticas educativas desde la perspectiva docente. Elaboración propia.

2.3. Impactos en las y los estudiantes secundarios

2.3.1. Las actividades escolares

En las escuelas donde trabajan las y los docentes encuestados, nos vinculamos con sus estudiantes y logramos recolectar un buen número de encuestas. Para lograr identificar

qué percepciones tienen las y los estudiantes sobre las actividades de sus docentes, se les pidió que indicaran qué tipo de actividades realizaban, así mismo, tenían la posibilidad de marcar múltiples opciones. Las opciones para los tipos de actividades fueron: 1.0) Actividades de completar, 1.1) Guías individuales (pregunta/respuesta) y 1.2) Ejercicios de múltiple choice; 2.0) Actividades de comprensión, 2.1) Actividades de análisis, 2.3) Resolución de problemas; y, por último 3.0) Actividades en grupo, 3.1) Actividades de exploración y/o argumentación y 3.2) Espacios de debate y desafíos. Nuevamente las opciones representan los enfoques 1) conductista 2) cognitivista y 3) constructivista.

En el gráfico n°12 puede observarse que la percepción de las y los estudiantes respecto a sus actividades educativas en la virtualidad son mayoritariamente conductista y cognitivista, un 42% cada uno, mientras que las enfocadas para el constructivismo un 16%.

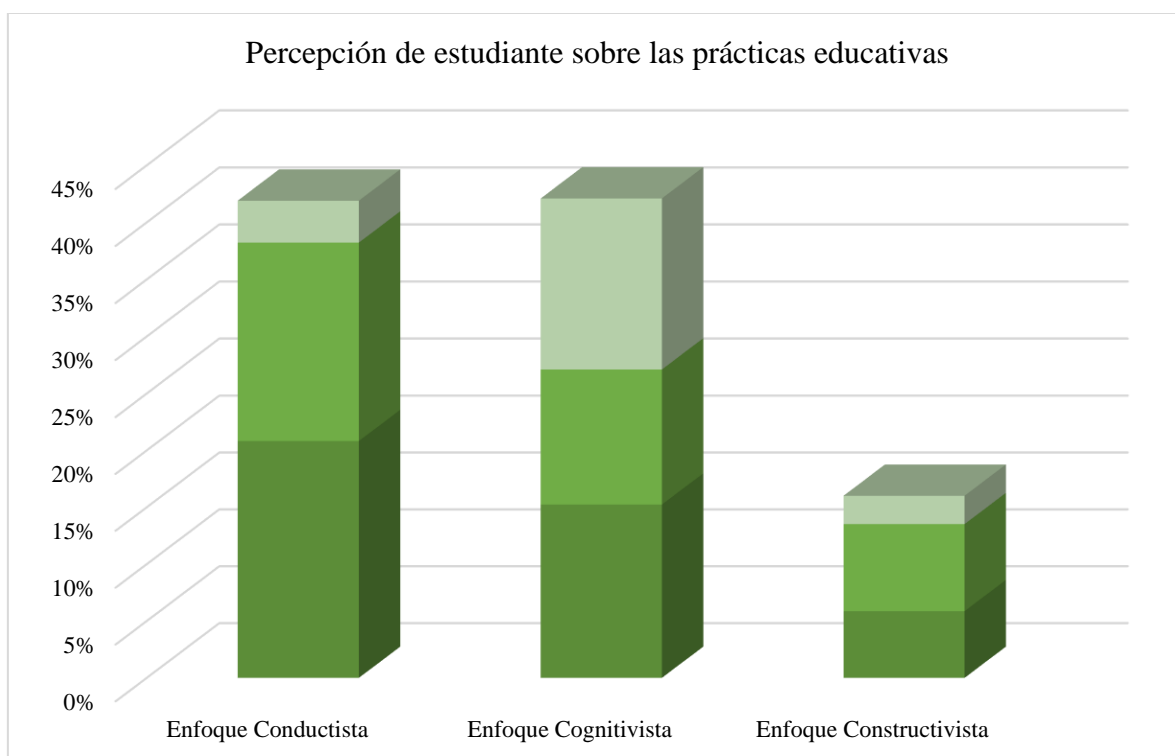


Gráfico 12: Percepción de las y los estudiantes de las actividades ofrecidas por sus docentes. Elaboración propia.

Es interesante reflexionar que las actividades en sí, por tener un formato en particular, no son razón necesaria y suficiente para determinar un enfoque. Porque una actividad de completar puede requerir la intervención y/o consulta de otros, que tensione las zonas de desarrollo. Como tampoco hay garantía, de que una actividad de debate permita la construcción en sí de conocimiento por la sola discusión. Pero sí, la habitualidad de las actividades y su implementación permite desarrollar las potencialidades educativas expandiendo el desarrollo. Lo que podemos obtener del

análisis de los gráficos 1 y 2 es que las percepciones de las y los docentes respecto a las prácticas educativas son claramente diferentes de las percepciones de las y los estudiantes. Mientras que las y los docentes tienen una percepción que mayoritariamente las prácticas educativas son enfocadas desde las teorías cognoscitivas y constructivistas, dejando de lado a las conductistas. Para las y los estudiantes las prácticas docentes son mayoritariamente conductistas y cognoscitivas.

2.3.2. La escuela y la virtualidad.

En la siguiente etapa del informe ofrecemos un análisis e interpretación de una pregunta abierta realizada a 793 estudiantes del total de los encuestados. Corresponde a una selección de 9 escuelas según el criterio de centro y periferia, resultando la Escuela secundaria N° 16, 17, 26, 27, 42, 45, 64, 70 y la 72.

La pregunta abierta en sí, era la siguiente: *¿Qué te gustaría decirnos de las clases virtuales? Es necesario establecer como faro que el objetivo de la investigación es establecer impactos de la pandemia en las/los estudiantes secundarios del distrito con respecto a las prácticas pedagógicas y condiciones escolares.* Al análisis se suma tiempo de codificación y dedicación extra. La pregunta sólo responde a un recorte del mismo, por ende, comenzamos como primer paso la categorización, ya que nos encontramos con una importante cantidad de respuestas. Para simplificar y sistematizar es necesario abordar su codificación como parte de un “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Escribano García, 2019, pág. 39).

Agruparlas para obtener la menor cantidad posible y así realizar su futuro análisis. La agrupación permitió obtener la siguiente clasificación de 57 dimensiones (disponible en el Anexo). En la segunda etapa de codificación pasamos a un agrupamiento menor donde los criterios para dividir la información fueron de relación. Entendiéndose que, “categorizar datos implica realizar un juicio, valorar si determinadas unidades pueden ser incluidas bajo un determinado código, y tomar decisiones al respecto. Tales decisiones pueden estar sujetas por la subjetividad y el punto de vista del investigador” (Escribano García, 2019, pág. 46). Como resultado de la siguiente etapa del análisis fueron tres variables: “Conformidad”, “Disconformidad” y “No sabe. No contesta” (tabla en el Anexo). El agrupamiento mantiene relación entre sí y la pregunta.

El análisis de la información mostró que un 50% de estudiantes mostró disconformidad a la hora de hablar sobre las clases virtuales, un 31% se encuentra conforme y un 19 % no sabe o no contesta.

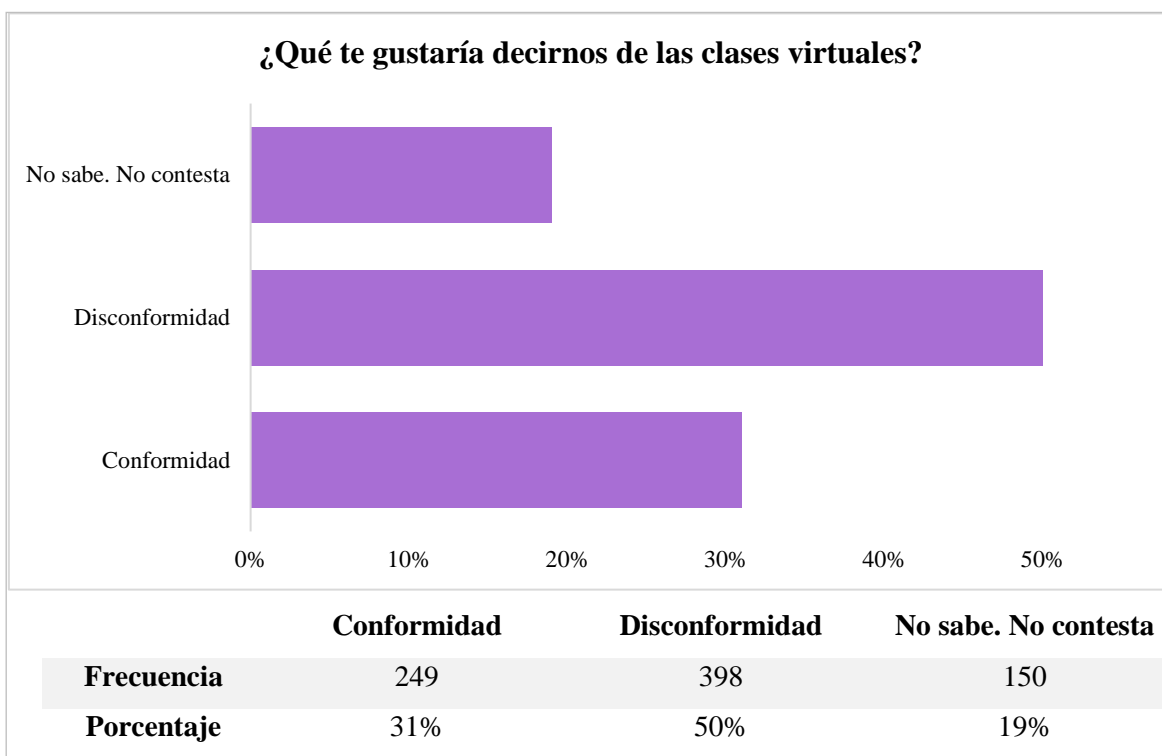


Gráfico 133: Análisis de variables de las respuestas a pregunta abierta de estudiantes. Elaboración propia.

Algunos de los elementos presentados hasta el momento, nos permiten realizar una primera lectura, cobra sentido y adquiere claridad la respuesta a nuestro problema de investigación. Algunas de las respuestas de las y los estudiantes se ejemplifican en el siguiente cuadro.

Variable		Conformidad
Código	1.1 Conforme	
Ejemplo de Cita	<p>“Que son muy buenas y además es importante tener llamadas porque por ese medio nos explican los trabajos, aclaramos nuestras dudas y nos comunicamos con nuestros compañeros y profesores...” (Estudiante escuela 17).</p> <p>“Fueron una gran opción para el problema de la pandemia” (Estudiante Secundaria 26).</p> <p>“No me gustan, pero sé que es difícil la situación que estamos pasando. Así que prefiero seguir estudiando así, que sabiendo que estando en clases normales, nos puede pasar cualquier cosa” (Estudiante secundaria 17).</p>	
Código	1.3 Formas nuevas de aprendizaje	
Ejemplo de cita	<p>“Que es una linda experiencia y te enseña muchas cosas, que nunca habíamos vivido, de todo se aprende y con esta modalidad de clases virtuales aprendí muchísimo y estoy agradecida a los profesores que se tomaron el tiempo para explicar lo que no entendíamos” (Estudiante secundaria 64).</p> <p>“Que es bueno explorar formas nuevas para aprender” (Estudiante secundaria 72).</p>	
Variable		Disconformidad
Código	2.11 Falta de recursos	

Ejemplo de Cita	<p>“Nada, xq no pude asistir a ninguna x un problema q tiene el celular” (Estudiante secundaria 27).</p> <p>“Por el momento no puedo participar porque no tengo celu” (<i>Estudiante secundaria 27</i>).</p> <p>“Muy bien para las personas que tiene Internet en la casa” (<i>Estudiante secundaria 17</i>).</p> <p>“Que no tuve como conectarme muchas dificultades para poder presenciar por falta de teléfono de internet” (<i>Estudiante secundaria 70</i>).</p> <p>“Son muy buenas pero mi mamá trabaja y ella se yeva el celu para su trabajo yo me esfuerzo con mis hermanos mucho gracias profes x todo lo que hacen” (<i>Estudiante secundaria 72</i>).</p>
Código	2. 13 Estrés - salud
Ejemplo de cita	<p>“Los profesores exigen más de lo que uno puede por ejemplo en mi caso trabajo y estudió no tengo tiempo de absolutamente nada y no es por exagerar pero es la verdad desde que empecé el año no pude participar a ninguna videollamada de ninguna clase y los profesores se piensan que es por vaga que no lo hice y que no estoy completando las tareas del último trimestre pero la verdad es que el cansancio mental y el estrés que manejo en estos momentos no me permite hacer mis deberes del colegio debido a que por más que lo intenté es como que no sé qué escribir o que hacer yo creo que deberían de tener más empatía hacia lo que le pasa a cada alumno y no solamente exigir” (<i>Estudiante secundaria 17</i>).</p> <p>“Esta bueno, pero estoy cansada porque siempre tengo un trabajo” (<i>Estudiante secundaria 26</i>).</p> <p>“Personalmente los trabajos en grupo un dolor de cabeza ya que en mi experiencia mis compañeros no me ayudarlo y todo se vuelve más difícil, me estresa mucho” (<i>Estudiante secundaria 27</i>).</p> <p>“Soy alguien con casi nada de autoestima que se hace la cabeza por cualquier tontería. Constantemente sufro recaídas porque soy una persona autodestructiva (demasiado) stress, angustia” (<i>Estudiantes secundaria 64</i>).</p> <p>“Sinceramente no me he acostumbrado a las clases virtuales, y me han causado estrés y bastante ansiedad, pero por suerte estoy en terapia para poder tomarlo con más calma en el futuro. No creo haber aprendido nada este año y preferiría las clases presenciales si tuviese que elegir” (<i>Estudiante secundaria 16</i>).</p>
Código	2.20 Aburrimiento
Ejemplo de Cita	<p>“Son aburridas por qué es mejor estar en la clase” (<i>Estudiante secundaria 17</i>).</p> <p>“Me aburren, me estresan y no me gustan” (<i>Estudiante secundaria 26</i>).</p> <p>“Son aburridas” (<i>Escuela secundaria 42</i>).</p> <p>“Son bastante aburridas” (<i>Escuela secundaria 16</i>).</p>
Código	2.24 Obligatoriedad
Ejemplo de Cita	<p>“Me parece que como se está ejerciendo no son funcionales, no hay comunicación directa profesores-alumnos. Únicamente estamos completando actividades para que no nos pongan "malas notas" (cosa que ni siquiera sabemos si tenemos calificación numérica) ni siquiera tenemos comunicación directa con la preceptora” (<i>Estudiante secundaria 42</i>).</p> <p>“Creo que nos importa más en entregar los trabajos a tiempo que tratar de comprender bien lo que hacemos” (<i>Estudiante secundaria 64</i>).</p>

Podemos observar que la mayoría relaciona las clases virtuales con los encuentros que se realizan tanto por Zoom y Meet, como si fueran una reconstrucción próxima de las clases presenciales. Nos convoca a reflexionar lo que decía Héctor Gonzales en su artículo Saludar-nos:

“El inédito y forzado distanciamiento que hay que mantener con otros cuerpos, imprescindibles para cuidarnos y cuidarlos del virus, paradójicamente nos pone a flor de piel la profunda necesidad que tenemos del contacto con los otros/as. Y casi con asombro nos percatamos del lugar tan particular que tenían en nuestras vidas- casi sin reparar en ello_ (...)” (González, 2021, pág. 2/8)

3. Entrevistas a docentes

Se entrevistaron a seis docentes para poder dialogar sobre planificación, objetivos de clases / actividades virtuales, dificultades que se encontraron en la virtualidad, respuestas de las y los estudiantes, y por último sobre la valoración de la evaluación. De las preguntas salieron relatos, vivencias, sentires, preocupaciones. Sería muy extenso poner todo, por eso la elección de algunas para analizar.

Respecto a los objetivos cuando proyecta o planifica las clases, las respuestas fueron muy variadas, desde enfoques centrados en el conocimiento, en la búsqueda de desarrollar conductas observables y medibles, en este sentido nos contó Paola, profe de Construcción de Ciudadanía, que tiene como objetivo:

“principalmente que el chico logre... que el chico internalice... sepa expresar el contenido... que le sirva para la vida más que nada...”

También, Fernanda, profe de Historia expresaba:

“mi objetivo, la finalidad que tengo, es bueno tocar los temas de historia para entender el presente. Con ese sentido armo las clases para que los alumnos y alumnas puedan entender”.

Otras docentes, planteaban objetivos centrados en identificar los procesos mentales, internos y conscientes, donde cobra importancia el análisis crítico y reflexivo de los contenidos y su expresión creativa. En este caso Adriana una profe de Prácticas del Lenguaje, nos contaba:

“los invito a recorrer un espacio donde continuamente reflexionen”.

La profe Ana, de Prácticas del Lenguaje, nos contaba:

“que el otro lo pueda entender” ... “que se conecten, se conecten, pero desde un lugar real” ... “puedan abrirse, ellos puedan, puedan expresar”.

Cuando preguntamos qué dificultades encontraron al comenzar con la virtualidad, salió en todas las entrevistadas, la expectativa de que la suspensión de las clases sea por poco tiempo, simplemente intentaron continuar con dinámicas áulicas presenciales, pero en la virtualidad. Esto generó una sobrecarga inusitada, Ana nos contaba:

“se volvía una bola de nieve” ... “Estábamos como todo el tiempo ahí, tratando de crear algo. Pero quizás, el diálogo verdadero no estaba ahí. No creo que cuando fuimos avanzando y entendimos que iba a ser nuestra, nuestra forma de trabajo”.

“nos fuimos amoldando más y nos fuimos acomodando más a aprender a escuchar, a trabajar con el otro, a ceder, a decir sí, está buenísimo”.

Pero la mayor dificultad, fue la complejidad desde la falta de recursos tecnológicos y la conectividad para sostener las clases virtuales de docentes y estudiantes, hasta la crisis económica y social y la pérdida de empleo. Sandra nos contaba:

“las necesidades que aparecían en los chicos, me llamaban que no tenían para comer, las mamás empezaron a comunicarse porque los bebés crecían y no tenían zapatos para ponerles...”

Cuando consultamos sobre la respuesta de las y los estudiantes, la respuesta fue categórica, escucharlas, escucharlos fue central. Las propuestas educativas de interacción, integración y producción, definir espacios de encuentros, de experiencias:

Paola nos contó:

“trabajamos en proyecto de Huerta” “...charlaron madres conmigo, en el grupo para contarme lo que crecía, que habían plantado, lo que habían plantado o lo que sea y fue algo familiar”.

“Ah, genial, genial, me re gustó. Yo también aprendí muchas”

“Fue un trabajo muy lindo, la verdad que fue muy gratificante”

Ana relataba:

“yo no creí que los chicos se iban a enganchar, pero claramente lo necesitaban. Fue la parte de los monólogos. Eran pequeños monólogos que, a través de un estímulo, de un objeto, tenían que tocar. Y ahí iban. Iban saliendo historias. Y fue buenísimo, jugaron y salió algo muy lindo. Salieron cosas relindas. Los chicos cambiaron completamente en la forma de conectarse con los otros”

Sandra nos contaba:

“es qué estábamos encerrados, enojados, con miedo, con angustia, ¿de qué un humor hablar? Entonces atravesamos el arte, hicieron un video increíble (...) que nos provoca el buen y el mal humor también, danzaron, lo dibujaron, lo escribieron. Yo di el marco teórico, según cada autor se habla de cada cosa, pero nosotros hoy en medio de una pandemia, qué hacemos con el humor, qué me enoja, qué me pone de buen humor, cómo están los líquidos, los humores del cuerpo. Entonces empecé a tener clases multitudinarias, cursos completos porque leíamos hacíamos catarsis, nos reíamos”

Al momento de preguntarle sobre la evaluación, la evaluación como “proceso” fue el enunciado encontrado en todas las respuestas.

Adriana:

“autoevaluación se da de manera sostenida, creo estoy segura que la evaluación es constante es proceso, el proceso de aprendizaje los chicos tienen y las chicas”

Liliana:

“hay una evaluación constante entre ellos y mía”

Fernanda:

“Y la evaluación este la evaluación del proceso, evaluación particular de cada alumno ... es continuo todo el tiempo, no una evaluación tradicional, numérica este sino más de proceso y de tener en cuenta los aprendizajes que han teniendo”

Sandra:

“la evaluación hoy por hoy tiene que ver con el proceso”

“una mente crítica, libre, autónoma, capaz de discernir que no va a ser manipulada”

Paola:

“uno evalúa todo el tiempo”

“A ver si te hago evaluación de decir un formato de evaluación donde un modelo de evaluación o de eso aplica un conocimiento. Eso no lo hice el año pasado. Se evaluó todo el proceso”

Ana:

“no es un tema que a mí me esté todo el tiempo con el ojo en la evaluación y trato de que sea justo. A mí me parece que si viene esta situación no es justa, ya el contexto es complicado como para hablar de evaluación.”
“...para mí es un proceso”

Aunque lo rico se observó en los matices y condimentos que cada docente ponía en su argumentación. En las cuales expresaban, en algunas ocasiones, claras contradicciones, en los cuales se evidencia que la evaluación en el formato que con anterioridad habría descripto era una situación circunstancial.

“Por ahí, y ahora que tenemos presencialidad, uno tiene que ir a un formato más específico, y bueno, tomaré una evaluación”.

En ocasiones se considera como la evaluación válida solo un tipo, la positiva de retroalimentación, que apunta a la recuperación, verificación y reproducción de conceptos. En la presencialidad, pero también en la virtualidad y con gran insistencia, se hacen visibles la coerción que tensiona para encauzar todas las prácticas educativas hacia las prácticas institucionalizadas, normalizadas, dependerá de varios factores resistirlos o desistir.

4. Entrevistas a referentes regionales y distritales.

Las preguntas, o guía de preguntas, de las entrevistas realizadas a las y los referentes educativos estaban orientadas como disparadoras de diálogo, en ocasiones ofreció reflexión y una charla amena, pero en otros casos respuestas concretas y en ocasiones, pesimistas. Si bien se realizaron adecuaciones se llevaron a cabo respetando la libertad de expresión, interpretación y desarrollo del sujeto informante.

Se consideraron siete categorías que se desarrollaron en la entrevista de la siguiente manera:

- Dificultades - ¿Qué dificultades debieron enfrentar?
- Incorporaciones - ¿Qué nuevos recursos debieron incorporar?
- Comunicaciones - ¿Cómo sostuvieron la comunicación?
- Capacitaciones - ¿Realizaron capacitaciones?
- Temporalidades - ¿Cómo vieron afectado su tiempo?
- Cargas Laborales - ¿Cómo vieron afectada su carga laboral?
- Continuidades - ¿Qué consideran que debe continuar de lo incorporado?

Desde las categorías analizadas se obtuvieron citas a las que se aplicó la construcción de una nube de palabras (Ilustración 3), en la que en primera instancia podemos observar que el concepto escuela es el de mayor relevancia, para luego sigan las aplicaciones de videoconferencia sincrónicas (Zoom y Meet), inmediatamente la aplicación WhatsApp como recurso de comunicación sincrónica y asincrónica, junto con el concepto de virtualidad.



Ilustración 1: Nube de palabras construida a partir de citas de las categorías de clasificación aplicadas a las entrevistas. Elaboración propia.

4.1.1. Dificultades:

Al consultar a las y los referentes distritales sobre las dificultades que debieron enfrentar en sus cargos, los conceptos que acompañan presentan una gran heterogeneidad, pero reconstruyen una realidad transitada. Los representativos fueron son el miedo/temor producido por la situación sanitaria, surge la pérdida de la corporeidad, la flexibilización temporal, el costo económico del equipo tecnológico, computadora y/o celular para adecuarse a las necesidades de la virtualidad, la conectividad, vínculo y desinterés de estudiantes y familias. Para sintetizar nos gustaría incorporar algunas breves citas:

“Una de las mayores dificultades que existieron fue el temor, el temor primero a lo desconocido”

“La mayor dificultad es la demanda constante, la laboral”

“Desinterés por parte de alumnos, alumnas y familias en recibir una educación o recibir actividades”

“las escuelas cerradas que daban clases en forma virtual”

“La mayor dificultad fue por el lugar en donde está situada la escuela, la falta de conectividad de los chicos”

“Tu cuerpo no puede ir allá, tiene que ir solo tu cabeza y tu palabra”

4.1.2. Incorporaciones

En las respuestas sobre lo que debieron incorporar para llevar adelante sus actividades laborales confluyen en tres focos, el primero el costo económico de los recursos informáticos (Hardware y Software). El segundo, la adecuación y el aprendizaje para el uso de redes sociales y software como mediadores de oportunidad, en estos casos fueron mencionados programas de videollamada, plataformas, sitios de almacenamiento en la nube o Storage Cloud. Y, por último, la adecuación de las producciones situadas de cuadernillos para el trabajo en papel. Las citas son las siguientes:

“El correo electrónico, Drive y todo eso”

“Clases en forma virtual”

“Usar el Zoom, a usar el Meet a usar el Classroom”

“Cree un Facebook de mi área”

“Armábamos cuadernillos”

“Trabaja con WhatsApp”

“Fuimos informatizado todo”

4.1.3. Comunicaciones

En el caso de las comunicaciones, las TICs fueron incorporadas como mediadoras de posibilidad, su Ubicuidad permite flexibilidad y adaptación eficiente a las dinámicas comunicacionales en los diferentes niveles institucionales educativos. La utilización de las aplicaciones de mensajería instantánea con posibilidad de armar grupos o difusión como el WhatsApp, software destinado a videollamadas (Zoom, Meet, etc.) y plataformas de Streaming como YouTube o Facebook Live.

“Con la virtualidad permitió acordar a tal hora y entonces nos encontramos...”

“Un grupo de WhatsApp institucional”

“Zoom nada más, cuando había jornadas”

“Fui cambiando”

“A través de Streaming... por YouTube o por el Facebook”

“A través de WhatsApp, correos electrónicos”

“Reuniones plenarias virtuales vía Google Meet”

4.1.4. Capacitaciones

Al momento de consultar a las y los referentes sobre si se brindaron en un espacio de capacitación o perfeccionamiento dentro de tu equipo de trabajo.

La respuesta fue mayoritariamente positiva, encontramos la participación del CIIE (Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa), EMATP (Encargados de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico de Informática) y el CEFAP (Centro de Formación en Administración Pública).

“CIIE fue fundamental, los EMATP...”

“No, nada, nada, no hubo nada”

“Sí, siempre se ha planteado eso, se ha transmitido todos los cursos”

“Se articula con el CIIE permanentemente”

“en el CEFAP (Centro de Formación en Administración Pública)”

“la directora general Claudia Bracchi. es absolutamente enseñante”

4.1.5. Temporalidades

La pregunta apuntaba a realizar una pequeña reflexión sobre la percepción del uso del tiempo a partir de la virtualidad debido al ASPO y DISPO. Y en este caso, las respuestas fueron unánimes, se encontraron con un aumento del tiempo que les dedican a sus actividades laborales, en los casos vinculados a funciones políticas lo relacionan con su rol, mientras que las funciones directivas y de inspección, le atribuyen estrictamente a la virtualidad. Surgió también, la cuestión de género, debido a que a las tareas laborales se le suman las hogareñas.

“Desde que uno se levanta hasta que se acuesta, está todo el tiempo”

“Muy, muy afectado”

“Terriblemente, a ver, una cosa es trabajar ocho horas en la institución y otra cosa distinta es estar pendiente a un teléfono durante todo el día, incluso sábados y domingos”

“lo puedo dedicar 24/7”

“No más, más los roles que los tiempos, más los roles que los tiempos, el hecho de ser ama de casa, madre, esposa eh al mismo tiempo jefa regional o inspectora o lo que fuera en el mismo espacio”

4.1.6. Cargas Laborales

En el mismo sentido que en el punto sobre el tiempo, la pregunta buscaba identificar si el entrevistado o entrevistada consideraban si su carga laboral era mayor o menor. Y en el mismo sentido la respuesta fue contundente, consideran que la carga laboral se vio incrementada. No solamente por la sumatoria de nuevas actividades, sino por las solicitudes “urgentes”.

“Si, yo considero que sí, prácticamente tengo contacto con mis escuelas”

“Sí, sí, porque te pedían cosas, de hoy para ayer”

“creo que tengo el doble”

“la demanda y la sobrecarga laboral es tremenda en este último período”

“sobrecarga laboral importante, de más del doble”

“Sí, sí, sí. Igual el rol tiene”

4.1.7. Continuidades

Frente al panorama que se comenzó a reconstruir en la entrevista, la última categoría planteada, continuidades, hace referencia a los elementos, las incorporaciones, que las entrevistadas y entrevistados consideran pueden continuar o deberían quedarse en las prácticas relativas a sus funciones. En este punto se pusieron en valor las TICs (Meet, Zoom, Classroom, etc.) como instrumentos mediadores que deberían quedarse, no solo en las funciones directivas, de inspección y la organización de las autoridades educativas.

“las reuniones virtuales”

“los Meet, los Zoom el Classroom, otras herramientas y aplicaciones”

“las burbujas (...) trabajar con muy pocos chicos, 15”

“clases virtuales creo que podrían seguir funcionando como una especie”

“video llamada y trabajo colaborativo”

Conclusión

Es indudable que para comprender un hecho social debemos alcanzar en primera instancia una descripción de lo que deseamos comprender. Las descripciones que pueden resultar más valiosas serán aquellas que tendrán en cuenta la complejidad social. En este

trabajo tuvo como objetivo identificar los impactos de la pandemia en la escuela secundaria y, en particular, reconocer las percepciones de estudiantes y docentes del distrito.

Las prontas respuestas del gobierno nacional y provincial para que se lleve adelante la continuidad, ponen a la educación en primer plano en respuesta a este hecho inédito. Se entiende así la diversidad de respuestas, se pone en evidencia el esfuerzo llevado adelante para garantizar la continuidad pedagógica.

El análisis de las encuestas realizadas, junto con aportes provenientes del Ministerio de Educación Nacional, la DGCyE y del distrito, nos permitieron observar las percepciones y cómo se llevó adelante la continuidad pedagógica, qué efectos tuvo, cuáles fueron las herramientas utilizadas, los medios y recursos, las condiciones institucionales, personales y pedagógicas de docentes y estudiantes del nivel secundario en el Partido de Merlo.

El análisis presente permitirá contribuir a un escenario de resignificación educativa y contribuir a debatir, de ahora en más, los contextos docentes y el modo en que se lleva adelante la continuidad pedagógica para garantizar el derecho social de las y los estudiantes. En efecto, resulta conveniente que la conclusión se enriquezca a partir de la siguiente síntesis de los datos. La comparación de datos Internacionales, Nacionales, Provinciales y Distritales, como los datos obtenidos por las entrevistas y encuestas del presente trabajo, nos permiten realizar una reconstrucción representativa de la situación educativa durante la continuidad pedagógica.

Reconstrucción del contexto

Si bien los instrumentos son diferentes, nos permiten realizar aproximaciones y afirmar que:

- La disponibilidad de dispositivos para realizar las actividades utiliza computadora o Tablet, pero el más utilizado por docentes y estudiantes es el celular.
- Una dificultad que debieron enfrentar docentes y preceptoras/es para adecuarse a la continuidad pedagógica fue el equipamiento tecnológico, la utilización de programas/aplicaciones y la conectividad.
- Otra dificultad de docentes o preces fue definir el tiempo de trabajo (o los límites temporales) y la adecuación de sus actividades.
- La aplicación móvil WhatsApp es el instrumento mediador más utilizado por Docentes y Estudiantes para sostener la continuidad pedagógica.

- La conectividad de tipo banda ancha es central para sostener la continuidad de docentes, preceptoras/es y estudiantes.
- La percepción sobre la comunicación institucional, sean docentes y preces, resultó ser mucha y fluida, mayormente por las aplicaciones de mensajería instantánea (sincrónica: WhatsApp y asincrónica: Email).
- Las propuestas de formación y capacitación con relación a la continuidad pedagógica alcanzaron a un 40% de las y los encuestados. Y las mismas, fueron realizadas en un 23% en el CIIE.
- De las encuestas surge que un 49% de docentes no contaban con espacio para destinar a las clases virtuales. En el caso de las y los estudiantes respondieron en un 89% poseer un espacio, pero el mismo no fue definido y ni caracterizado.
- De las diferentes fuentes de datos, resulta significativamente notable la sobrecarga temporal que dedican a sus actividades educativas.
- Las/os docentes indicaron, en un 53%, contar con espacios destinados al acompañamiento pedagógico en la escuela.

Sobre las y los docentes

En la continuidad pedagógica virtual se amalgaman, precipitan, los diferentes enfoques pedagógicos de una la Cultura Escolar enraizada que ejerce una fuerza coercitiva para su continuidad en docentes y estudiantes. Consideramos que el paso de las clases presenciales a virtuales, no es un cambio de modalidad del sistema educativo, sino una realidad circunstancial. El paso de la presencialidad a la virtualidad no es el problema, sino las formas en la que se produce esta “hibridación”. Que se construyen a través de las distintas prácticas, vínculos y como consecuencia de la reconfiguración de los tiempos y espacios.

Sostenemos que una escuela que nos invite a desarrollar un pensamiento y una praxis de lo cotidiano, que nos permita volver a una sociedad de respeto, de transformación, de desarrollo y progreso para todas y todos, es una escuela que nos invita a repensar la vida. Para ello, resulta de vital importancia, poder reconocer la alteridad y mantener “estrategias de sostén, seguimiento y construcción de trayectorias escolares que atiendan con urgencia a los estados de los saberes de nuestros alumnos cualquiera sea su posición actual en el sistema –o incluso fuera de él” (Baquero, 2012, pág. 11). Para poder definir, no sobre supuestas competencias y capacidades individuales, sino sobre la

relación del sujeto con su situación. El aprendizaje para ser vivencial “supone compartir motivos más que estar motivados” (Baquero, 2020, pág. 239).

En la exploración de las prácticas educativas de las escuelas secundarias nos hemos encontrado con varios relatos inspiradores que hacen posible imaginar cambios. Sostenemos que el giro situacional al enfoque constructivista es crucial para que una nueva escuela sea posible. Porque el enfoque constructivista situacional “involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjaremos su identidad” (Baquero & Terigi, 1996, pág. 3). Porque en esa constitución del Sujeto social, la escuela debe apropiarse de la vivencia, de la experiencia cargada de sentido situacional y singular, subjetivo y social, cognitivo y afectivo. Para poder establecer de forma institucionalizada que “aprender implica estar situados y estamos situados de una manera que es conocida y desconocida” (Baquero, 2020, pág. 239). Que se da en un encuentro dialógico que permite construir un tiempo y espacio escolar de liberación, de transformación. Un espacio “del pensar, del sentir, del quedar perplejo, preguntar en serio, del interpelarse mutuamente, del confesar el aburrimiento, de afrontar la complejidad, de compartir, claro está, los saberes que la cultura también “tiene ahí”” (Baquero, 2002, pág. 74).

Lo que dicen los pibes

Ante las respuestas de los/as estudiantes es notoria la falta de recursos, lo que hace aún más difícil la continuidad pedagógica. Muchos/as de los/as estudiantes expresaban la falta de recursos de sus compañeros/as; siendo ellos/as las voces en la pregunta del cuestionario. “Si bien había habido una amplia distribución de computadoras portátiles hacia 2015, la gestión nacional la redujo notablemente en 2016, por lo cual al comenzar 2020 había un porcentaje muy alto de alumnado que no poseían equipo propio” (Siede, 2021, pág. 31) Las desigualdades se presentaron tanto en los dispositivos como en la conexión.

En las respuestas puede observarse que el impacto del distanciamiento, también repercutió en los/las adolescentes expresando cansancio, estrés, falta de tiempo y descanso. “Proliferaron cuadros de depresión, regresiones, alteraciones del sueño, entre otros. Como contrapartida, las personas que padecen algunos aspectos de la vida social recibieron beneficios” (Siede, 2021, pág. 27)

Sobre las respuestas de disconformidad podemos observar que aparece la obligatoriedad, completar las actividades por el sólo hecho de no obtener una mala nota y frecuentemente se observa la palabra aburrimiento.

Desde marcas que viene trayendo la escuela tradicional, vemos que hay cuestiones que todavía se presentan. “Parecería que la escuela paga caro el precio de haberse gestado como un espacio otro, diferenciado tanto material como simbólicamente. En parte, claro, guarda las marcas recientes y presentes de sus prácticas normalizadoras y disciplinarias” (Dussel & Ferrante, 2020, pág. 232)

Como lo explica en artículo “De la presencialidad a la virtualidad” Vida & Soldevilla, (2021) El nuevo escenario sacudió lo pedagógico, los vínculos que lo enlazan y las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y que desde las micropolíticas como la meso políticas lo que se hizo fue acercar las enseñanzas y promover aprendizajes a los/as estudiantes. Se reflejado este apartado con los dichos de los/las estudiantes con respecto a la conformidad donde hablan de nuevos aprendizajes, vínculos y cuidados.

Bibliografía

- Arteaga Arredondo, I. (2005). De periferia a ciudad consolidada. Estrategias para la transformación de zonas urbanas marginales. (U. N. Bogotá, Ed.) *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 9(1), 98-111. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/748/74800909.pdf>
- Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98.Pp.57-75.* México.
- Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Polifonías*, 9-21.
- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, 231-241.
- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes*, 1-19.
- Biblioteca Digital. (24 de julio de 2021). <https://bidi.educacion.gob.ar/>. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/biblioteca-digital>
- Casado Galvan, I. (2010). Apuntes para la delimitación y estudio del centro urbano. *Contribuciones a las Ciencias Sociales. Servicios Académicos Intercontinentales SL, issue 2010-01, January.*
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* Santiago: CEPAL-UNESCO.
- Dussel, I., & Ferrante, P. y. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Buenos Aires: Unipe. Editorial Universitaria.

- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Escribano García, J. J. (2019). *Taller. estrategias cualitativas: Focus groups*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Finocchio, S. (2009). Clase 23: Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a lo social). En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*.(7), 10.
- González, H. (2021). Saludar- nos. *Siete3Siete*, 2/8.
- Iriso, E. (1992). *El Centro Urbano, concepto, delimitaciones y funciones*. Pamplona, España: UNED.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Informe final, Políticas Educativas frente a la Pandemia en el Contexto Internacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Obtenido de https://www.cnte.org.br/images/stories/2021/2021_02_16_politicas_educativas_pandemia_internacional.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (24 de Julio de 2021). juanamanso.edu.ar/inicio. Obtenido de <https://juanamanso.edu.ar/inicio>
- Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida*. Buenos Aires: Noveduc.
- Yuing, A. T. (2013). De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa. *Práxis & Saber*, 103-118.