

Fotografía por: Gustavo Tarchini

REVISTA
INSERCIÓN

AÑO IV
VOL IV
2023

CLAROSCUROS DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. EXPERIENCIAS DE DIRECTORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE DOS PROVINCIAS DEL NOROESTE ARGENTINO

**Por: Cecilia Elizabeth Ibañez
María Esther Barrientos**

fcpsj

Universidad Católica
de Santiago del Estero
Scientia Deo Et Patriae Servire



CLAROSCUROS DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. EXPERIENCIAS DE DIRECTORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE DOS PROVINCIAS DEL NOROESTE ARGENTINO

Cecilia Elizabeth Ibañez¹
María Esther Barrientos²

Fecha de Recepción: 09-04-2023

Fecha de Aceptación: 29-05-2023

Resumen

La continuidad pedagógica durante las instancias más cruentas y torvas de la pandemia configuró un tema central de la agenda pública de aquellos momentos. Por tal motivo, el presente trabajo se propone caracterizar las diversas formas de gestionar la continuidad pedagógica durante esta etapa, a partir de las experiencias de las y los directivos escolares de cuatro escuelas secundarias, de gestión pública y de gestión privada de las provincias de Santiago del Estero y Catamarca. Se reconoce a partir del análisis una profundización de las desigualdades educativas, entre las escuelas de gestión pública y privada. Respecto al abordaje metodológico, el trabajo reúne características de las investigaciones descriptivas. Las actividades desarrolladas se nutren de entrevistas en profundidad realizadas a directores de escuelas secundarias de gestión pública y privadas, y del análisis de las normativas producidas durante el periodo 2020 hasta 2022.

Palabras claves: Pandemia - Enseñanza Secundaria - Directores - Desigualdades Educativas

¹ Licenciada en Relaciones Internacionales [Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE)]; especialista en gestión pública [Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)]; doctoranda en educación [UNSE]; becaria doctoral del CONICET con desempeño en el Instituto Regional de Estudios Socioculturales [IRES-CONICET / Universidad Nacional de Catamarca (UNCa)-] cecibanez77@gmail.com ORCID: 0000-0002-9107-8860

² Profesora en ciencias de la educación [Universidad Nacional de Catamarca (UNCa)]; técnica superior en pedagogía y educación social [I.E.S Clara J. Armstrong]; especialista en educación y nuevas tecnologías [FLACSO]; becaria doctoral becaria doctoral del CONICET con desempeño en el Instituto Regional de Estudios Socioculturales [IRES (CONICET / UNCa)]; docente en Instituto Estudios Superior (IES) Estanislao Maldones [Catamarca]; doctoranda en educación [Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)] E-mail: mariaestherb87@gmail.com ORCID: 0009-0002-6387-6408

Abstract

The pedagogical continuity during the most severe and grim stages of the pandemic became a central topic on the public agenda at that time. For this reason, the present study aims to characterize the different approaches to managing pedagogical continuity during this period, based on the experiences of school principals from four secondary schools, both public and private, in the provinces of Santiago del Estero and Catamarca. Through the analysis, a deepening of educational inequalities between public and private schools is identified. As for the methodological approach, the study adopts descriptive research characteristics. The activities conducted rely on in-depth interviews with principals from public and private secondary schools, as well as the analysis of regulations produced during the period from 2020 to 2022.

Keywords: Pandemia - Secondary Education - school Principals - Educational Inequalities

Introducción

Sin lugar a duda, el 2020 fue un año disruptivo debido a la aparición del virus SARS-COV-19 y a su rápida expansión a escala planetaria. Esto llevó al cierre de ciudades y a la suspensión de la mayoría de las actividades, con el objetivo de resguardar a la población. En Argentina, el gobierno nacional mediante el Decreto PE 260/2020 estableció las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio [ASPO] que significaron la interrupción y suspensión del normal desarrollo de las actividades. El ámbito educativo fue alcanzado por estas medidas que conllevaron al cierre de las escuelas y la interrupción del “normal” desarrollo de las clases presenciales. Inmediatamente, los máximos responsables de la cartera educativa adoptaron como una medida excepcional, la continuidad pedagógica no presencial, que fue acompañada por el Programa Seguimos Educando³, que proporcionó variadas estrategias y diversas herramientas que sirvieron de apoyo, tanto material como pedagógico para el desarrollo de las actividades de enseñanza no presencial, en todo el territorio nacional.

Durante este entretiem po pandémico (Yuni y Meléndez, 2023) que se desarrolló durante los años 2020 y 2021, el Ministerio de Educación junto al Consejo Federal de Educación (Cfe en adelante) y las jurisdicciones provinciales, adoptaron numerosas medidas y estrategias para

³ RESOL-2020-106-APN-ME

garantizar la continuidad de la educación, adoptando como parte de la estrategia, la educación remota de emergencia (Chachagua, 2022) que implicó el traslado de lo presencial a un aula virtual con las y los estudiantes en su hogares. No fue una tarea simple, teniendo en cuenta las desigualdades sociales, económicas y territoriales, que atraviesan a las y los estudiantes argentinos.

Consideramos un valioso aporte poner la mirada sobre las adaptaciones que se realizaron a las políticas públicas de este periodo, tomando las experiencias de los directivos escolares, cuya respuesta, sin lugar a duda estuvo condicionada por el contexto socioeconómico y epidemiológico de la comunidad a la que pertenecen. Atento a ello, nos proponemos indagar sobre lo acontecido a partir de la decisión de las autoridades educativas de dar continuidad a los procesos de enseñanza en los hogares. Retomando las voces y discursos de los directivos escolares, pieza clave en este novedoso entramado escuela - hogar; debido a que son ellos, “los directivos”, los responsables de interpretar y traducir las políticas públicas decididas en los altos niveles jerárquicos.

Por lo expuesto, a partir de la consideración de las provincias de Catamarca y Santiago del Estero, se advierte en los discursos de los directores escolares, diferentes posiciones respecto de la actuación del Estado en el entretiem po pandémico. Tales posiciones, reflejaron, por un lado, las variadas estrategias de intervención que adoptaron las jurisdicciones provinciales para gestionar la educación durante los años 2020 y 2021, pero también, se confirman lo determinantes que son las acciones y decisiones de los actores que integran y hacen a la comunidad escolar.

Para llevar a cabo nuestro trabajo, proponemos caracterizar las diversas formas de gestionar la continuidad pedagógica no presencial, desde la mirada de los directivos escolares de cuatro escuelas secundarias, de gestión pública y de gestión privada en las provincias de Santiago del Estero y Catamarca. Para concretar este objetivo desarrollarán las siguientes actividades. A) Búsqueda, recolección y análisis de la literatura pertinente a los tiempos de la continuidad pedagógica en pandemia. B) Análisis de documentos y normativas educativas emitidas por el Ministerio de Educación y las jurisdicciones de ambas provincias correspondientes al periodo 2020-2021. C) Análisis de las entrevistas realizadas a las y los directores de las escuelas secundarias de las provincias de Santiago del Estero y Catamarca.

El presente trabajo está estructurado en las siguientes secciones. En la primera sección, se plantean los objetivos y metodología propuesta y se desarrollan las categorías de análisis. La segunda parte, referente al desarrollo propiamente, abordara los contextos escolares de las escuelas referidas por los directores, por un lado; y del análisis de las entrevistas a los directores. En la última sección se realizarán algunas reflexiones en particular las generadas a partir del análisis del discurso de las y los directores escolares.

Precisiones conceptuales y metodológicas

Incuestionablemente, la continuidad pedagógica durante las instancias más cruentas y torvas de la pandemia configuró un tema central de la agenda pública de aquellos momentos. Por tal razón, las diferentes cuestiones implicadas en esta problemática motivaron abordajes variados que, surcando tanto el terreno de la reflexión teórica como el espacio del escudriñamiento empírico, terminaron conformando un nutrido acervo de producción especializada. Dentro de la diversificada cobertura generada en torno a las diferentes aristas del asunto, recogieron tratamiento, entre otros, tópicos variados que transitan desde la identificación, clasificación y análisis normativa producida en el periodo 2020-2021. En esta línea, el trabajo de Cardini, D'alesandre y Torre (2020), recorre las respuestas provinciales en las 24 jurisdicciones, producidas en primer semestre del año 2020. Dicho trabajo se desarrolla, a partir de cinco tópicos de intervención en las provincias referidas que varían desde el acceso a los contenidos pedagógicos, fortalecimiento de la conectividad y ampliación de la estructura digital, acompañamiento a los docentes, apoyo a la inclusión educativa, adaptaciones y modificación a la organización escolar.

Por otra parte, Arroyo y Castro (2023), condensan una completa caracterización, clasificación y categorización respecto de la normativa producida a escala federal y provincial, en el periodo 2020 y 2021. Incluye, además, el análisis singularizado de algunas apropiaciones en el ámbito educacional de la provincia de Córdoba. Siguiendo este tópico, el trabajo de Manso, Haller & Pederzoli (2022), presenta una mirada analítica de la política educativa diseñada e implementada en la provincia de Buenos Aires, en el periodo 2021-2022, concretando un descripción y caracterización del plexo normativo producido en la mencionada provincia, concentrándose en la articulación con las jurisdicciones y con los actores gubernamentales.

Otro tópico que recibió una extensa producción y variadas problematizaciones de las desigualdades educativas reconfiguradas durante la pandemia. Reygadas (2008) establece que la desigualdad se trata de un proceso multidimensional y relacional. Esto obedece a que las diferencias económicas entre las personas se encuentran estrechamente vinculadas con la clase social, el género, la etnia y otras formas de estratificación social.

En esta sintonía, el trabajo de Jacinto, Fuentes y Montes (2022), se enfoca en el abordaje integral de las desigualdades educativas. En la primera parte, se examina de manera exhaustiva las interrelaciones entre las desigualdades educativas y sociales a lo largo de las últimas décadas, poniendo énfasis en la relación intrínseca entre ellas. En la segunda parte, se identifica la reconfiguración de las desigualdades educativas en el contexto de la pandemia. En este sentido, se destaca el dinamismo de la desigualdad educativa y se reconoce la emergencia de nuevas categorías interrelacionadas dentro de dicha desigualdad. En este contexto emergente, que se origina a partir de la implementación de la educación no presencial en las escuelas, se considera un nuevo factor clave de desigualdad que ha generado nuevas manifestaciones de las desigualdades educativas.

Por otra parte, Di piero y Miño Chiappino (2020) presentan un análisis de la continuidad pedagógica asociándose a una forma de virtualización forzada, que a su vez estará condicionada por las profundas desigualdades sociales y territoriales (en particular, mencionan las brechas entre las escuelas rurales). Con este marco de fondo, las autoras proporcionan una caracterización de respuestas provinciales del programa seguimos educando, a partir del análisis y clasificación de las plataformas provinciales y de las modalidades de interacción entre agentes escolares (estudiantes y docentes y familias).

El análisis contextualizado de la cuestión en los escenarios socio-institucionales de las provincias de noroeste también registró relevantes aportaciones; aspecto que adquiere especial significación por las coordenadas espaciales de nuestro estudio. Así, el tratamiento de la continuidad pedagógica en las provincias del noroeste, también presentan importantes contribuciones. tal es es caso de trabajo presentado por Diaz (2022) quien presenta un análisis del impacto del desfinanciamiento de las políticas educativas en la provincia de Jujuy, tomando el caso del Programa Conectar igualdad, cuyas consecuencias, de largo alcance, manifestaron sus efectos, durante la continuidad pedagógica en la pandemia.

Por otra parte, Sulca (2022) presenta un análisis crítico a partir de las reflexiones generadas producto de las experiencias de estudiantes indígenas de la provincia de Salta. En consecuencia, la autora identifica algunos de los mecanismos objetivos y subjetivos que siguen reproduciendo condiciones de existencia atravesado por la desigualdad, que se profundizó durante la pandemia. La investigación desarrollada permitió identificar algunos mecanismos objetivos y subjetivos que contribuyen a la reproducción de condiciones de existencia desiguales; y como sostiene la autora “las experiencias educativas en este contexto tienen lugar en una estructura social profundamente desigual, atraviesan las biografías de los y las estudiantes indígenas vuelven sinuoso el camino de la continuidad pedagógica (Sulca, p. 64). En esta línea, Chachagua (2022), problematiza la experiencia de educativas desde las desigualdades educativas y digitales que atraviesan a las escuelas rurales de la provincia Salta, confirmando la profundización de la desigualdad digital debido al traslado de la presencialidad a las aulas remotas. Además, las trayectorias de estos estudiantes se modificaron, por varios motivos, como la falta de soportes económicos ante la imposibilidad de trabajar, el acceso a los alimentos y salud. Asimismo, la autora resalta la problemática de género que atraviesa a estas comunidades, dado que fueron *las* estudiantes, las afectadas a las tareas de cuidado y sostenimiento de las familias.

Atendiendo y considerando, precisamente, el desarrollo de conocimiento alcanzado, en este trabajo, tal cual lo señalamos en el apartado introductorio, enfocamos nuestro análisis desde la perspectiva de los directivos escolares de escuelas secundarias de gestión pública y privada en dos provincias del noroeste argentino, porque nos interesa caracterizar las experiencias de las y los directivos, a partir de contextos disímiles en el entretiem po pandémico.

El trabajo responde principalmente a los parámetros de las investigaciones cualitativas. Se llevó a cabo análisis del discurso propios de los enfoques de corte crítico- interpretativo, como también análisis de las normativas emitidas en este período. Para concretar nuestro objetivo, se seleccionaron cuatro entrevistas en profundidad que se realizaron durante los años 2021 y 2022, a directores de escuelas públicas de gestión pública, localizadas en contextos rurales en las provincias de Catamarca y Santiago del Estero. Las entrevistas restantes, se realizaron a directores de escuelas públicas de gestión privada de la capital de dichas

provincias. Cabe destacar, que dichas entrevistas integran la base de datos del proyecto PISAC-COVID- #1900023, “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/post pandemia” [2020-2021], financiado por ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina, siendo parte del mismo.

La selección de las entrevistas fue pensada en función de las disparidades emergentes de las experiencias sobre la escolaridad en el entretiem po pandémico, en cuatro escuelas ubicadas en localidades con disímiles condiciones económicas, sociales, culturales. Tal selección fue pensada con la intención de visibilizar y problematizar las desigualdades educativas, como categoría multidimensional. Los relatos de las y los directivos, visibilizan las intrincaciones entre la desigualdades educativas y económicas, culturales y/o territoriales. En efecto, en este periodo se produjo un recrudescimiento de la segregación (Krüger, 2012), acentuando las brechas entre circuitos educativos, en la que se visibilizan disparidades en las ofertas y también en la capacidad de respuestas entre las escuelas gestión privada frente a las escuelas gestión pública. Tales asimetrías, también se hicieron extensivas y pueden reconocerse, durante la vigencia de la vigencia de las medidas ASPO/DISPO, ante en el desigual tratamiento dispensado por los organismos gubernamentales. Tal situación, puede reconocerse en la magra producción normativa que reglamentó la continuidad pedagógica de las escuelas rurales o en contexto de ruralidad, y, también en la adopción de medidas y estrategias alejadas de las singularidades que requieren tanto las instituciones, como los equipos directivos y las y los estudiantes en la ruralidad.

Por otra parte, como es sabido, las instituciones escolares son complejas y son los directores (a veces solos y otras acompañados de un equipo) quienes toman las decisiones que direccionan el rumbo de las mismas. En tales decisiones, permean las representaciones que tienen los directivos acerca de lo escolar, imprimiendo su perspectiva de cómo piensa el mundo y a sus instituciones. Tales representaciones aluden a los conocimientos compartidos y construidos socialmente que dan sentido a las acciones en ciertos contextos organizacionales como la escuela (Moscovici y Jodelet, en Martinic, 2002). En este sentido, las representaciones que tienen los directivos clasifican, ordenan y jerarquizan el significado atribuido a diferentes situaciones, o problemas que surgen en la cotidianidad escolar (Maccagno y Martiarena, 2019).

Con la intervención del análisis crítico del discurso, se pretende “leer” las voces de los directores, para leer la realidad social (Santander, 2011). Tal realidad, como establece Žižek, puede ser analizada desde diferentes niveles. En nivel de lo visible, lo integra, el síntoma (apariencia) lo que me indica algo, la huella que nos conduce al otro nivel, lo no visible y en el que anida el verdadero núcleo de la cuestión o problematización que entraña el discurso sobre aquello que no se dice. Por lo tanto, el análisis del discurso es una herramienta que se utiliza para descubrir, develar, hallar, y dar lugar a esas diferentes interpretaciones, o a los verdaderos fines que persigue el discurso, que en general no es el que circula en la superficie. Por lo tanto, se pretende, develar los verdaderos motivos que lo impulsan, en otras palabras, busca desenmascararlos (Santander, 2011).

Acerca de las escuelas de Santiago del Estero y Catamarca.

En el caso de la provincia de Santiago del Estero, seleccionamos entrevistas realizadas a dos directores de escuelas secundarias. La primera de ellas se realizó al rector del Colegio Secundario de Medellín [CSM, adelante] de gestión pública. Esta escuela, se encuentra localizada a 140 km de la ciudad capital, en la localidad de Medellín [departamento Atamisqui]. En esta escuela confluyen principalmente los habitantes de Medellín y de otros pueblos y parajes cercanos. La escuela presenta una particularidad, ya que tiene la responsabilidad administrativamente de dos escuelas paralelas, pero no forman parte de un agrupamiento. Estas dependencias se encuentran ubicadas en una localidad llamada, Juanillo, que en la actualidad tiene cursos de 1° a 4° año. la otra dependencia se encuentra en un pueblo llamado Hoyón. Allí, la escuela ofrece solamente 1° y 2° año del ciclo orientado. Por lo tanto, son los estudiantes del último año de ambos pueblos, quienes deben trasladarse a Medellín para cursar el último año y culminar sus estudios secundarios, situación que demanda un gran esfuerzo de las familias y de las y los estudiantes, quienes deben realizar unos 50 km diarios para llegar a Medellín.

La población es “bastante homogénea” según el director, por dos características. Por un lado, conservan muchos rasgos identitarios vinculados a la cultura quichua. Por otra parte, está muy marcada la pobreza. Esto último, se encuentra estrechamente vinculado al desarrollo de una economía rudimentaria o básica, ya que la mayoría de las familias se dedican a la cría de

ganado menor (cabras, gallinas y chanchos) que se destina al consumo propio. Por lo tanto, las familias deben buscar otros medios de subsistencia y generalmente lo hacen en otros lugares. La mayoría de los hombres de las familias, se trasladan en diferentes épocas del año para trabajar en los campos y las mujeres quedan al cuidado del hogar. La principal fuente [segura] de ingresos de las familias, son los planes sociales (nacionales o municipales) y en menor proporción, los empleos públicos provinciales. Paralelamente a los planes sociales, otra fuente de ingreso es la que proviene de los ingresos obtenidos como trabajadores golondrinas, en condición de empleos no registrados, situación que habilita a estos trabajadores, al acceso a algún tipo de plan o programa social o laboral del Estado. La falta de oportunidades, que viene de la mano de la escasa oferta laboral, junto a condiciones de vida precarias, que atraviesan a estos degradados ciudadanos, hacen de la educación y más precisamente de la escuela, garante “aún” de las oportunidades económicas y sociales para sus hijas e hijos. Por lo tanto, educarse, es para las familias, un medio para salir de la pobreza.

Desde la lectura que hace el director, la escuela para estas familias adquiere sentido “igualador”. Así lo manifestó en un tramo de la entrevista.

Los padres siguen asignando a la escuela ese lugar primordial que la escuela nunca debió dejar de tener. Es elemento por excelencia, movilizador de clases sociales, es el ascensor de clases sociales, ellos lo siguen considerando. Ellos saben de qué para que ellos no repitan su historia, de ser trabajadores golondrinas, trabajadores esclavos, porque esa es la realidad y que sigue sucediendo, ¿no? Más allá de que nosotros vemos en los diarios, operativos de rescate y es porque sigue sucediendo, sigue sucediendo [director CSM].

Esta afirmación, exhibe un profundo contraste con la entrevista realizada a la directora del Colegio de Hermano Hermas de Bruijn [CHHB] gestión privada ubicado en las dependencias de la Universidad Católica de Santiago del Estero [UCSE]. Al inicio de la entrevista, cuando le preguntamos sobre la composición social de las familias de los estudiantes, asevera que “La mayoría de las familias que han optado por este proyecto educativo son familias que tienen un nivel socioeconómico de medio alto a alto, son familias que tienen poder adquisitivo, “que tienen recursos”. Por ello, entre otras cuestiones, el diferencial del colegio está en su propuesta educativa, que puede ser sostenida y acompañada por las familias. Además, la directora menciona, aquellas cuestiones que hacen a las diferencias, por ejemplo, que todas las y los estudiantes de 1^º a 5^º, realizan al menos un viaje educativo al menos una vez por año. se suman,

horas extras de idioma inglés (a pesar de no ser un colegio bilingüe) y obtienen, en el último año, un certificado de estudios de inglés (producto de un convenio con el profesorado de inglés del Colegio San José). También tienen convenio con la facultad de exactas de la UCSE, y los alumnos reciben conocimientos de computación de 1 grado a 5to° año. El colegio también propone variados talleres. Algunos obligatorios, como metodología de estudio y otros optativos, que varían desde taller de actuación a formación pastoral. Para la gestión directiva, es determinante marcar diferencias a través de su propuesta educativa, planteando un claro sentido diferenciador, que se cristaliza en ese “plus”, en una diferencia, que los diferencia y separa de otras propuestas, pero también aventaja.

El contraste entre los proyectos educativos es abrumador. Pero también el sentido que adquiere la escuela, para las familias. Por su parte, en la provincia de Catamarca una de las entrevistas se realizó a la directora del colegio privado Pia Di Domenico [CPDD en adelante], el mismo está ubicado en la zona céntrica de la capital de Catamarca. Con respecto al contexto en el que se inserta el colegio, ella nos remarca que

Son grupos de alumnos de clase media baja a, a media alta o alta. También destaca que para esa población la escuela, se ha vuelto también un ámbito en el que los papás consideran muchas veces que la educación de los chicos es primordial y hacen todos los esfuerzos para que los chicos vengan al colegio, a este colegio en particular y lo hacen tanto como los que, dicen bueno, “yo elijo este colegio y por ahí no tengo tantos impedimentos para poder hacerlos económicos. Así que, la escuela es muy muy heterogénea en ese sentido [director, CPDD].

Por otro lado, la directora remarca que, en esta institución, los estudiantes cuentan con una gran variedad de talleres artísticos, deportivos e incluso inglés por niveles. Tienen que cumplir con hasta dos talleres opcionales, pueden elegir pintura, alfarería, música, coro o tocar diferentes instrumentos. En su respuesta destaca la propuesta de inglés por niveles en la que los chicos pueden, dentro del mismo curso, hacer distintos niveles de inglés. A estos estudiantes se les da la oportunidad de rendir un examen internacional. La orientación del colegio es Comunicación y Ciencias Naturales.

La segunda entrevista de Catamarca fue realizada al director de la escuela en el departamento El Alto, ubicado a 80 km de la capital de esta provincia. Sobre el contexto que rodea a la escuela, remarca que es una zona agrícola-ganadera, compuesta mayormente por pequeños productores. Asimismo, afirma que una gran parte de los pobladores son empleados

administrativos, otros son docentes, policías o empleados municipales. Esta zona es conocida como la Villa El Alto, esta es la cabecera departamental y cuenta con 2000 habitantes aproximadamente. Agrega que la población estudiantil ronda los 112 estudiantes de los cuales 15 chicos se trasladan de localidades ubicadas aproximadamente a 10 o 15 km de distancia, como La Pampa, Calera, El Sauce y La Huerta. Para los estudiantes que viven en puntos remotos del departamento contábamos con un servicio de transporte que, lamentablemente, quedó suspendido por la pandemia, como también se suspendió refrigerio que dábamos con ayuda de la cooperativa escolar, afirma.

Tal como pudimos observar, se exhibe un marcado contraste entre las cuatro escuelas. Sin embargo, podemos identificar ciertos rasgos similares en los estudiantes y sus familias localizados en la ruralidad, en particular con relación a los ingresos económicos de las familias, los medios de traslados y las distancias que recorren estos estudiantes para estudiar. por otra parte, las escuelas privadas, localizadas ambas en las capitales de sendas provincias, coinciden en la recepción de alumnas y alumnos cuyas familias pueden pagar una cuota mensual, además estas familias eligen una oferta educativa “diferencial” que la convierte en especial, al ofrecer una extra, que no ofrecen los otros colegios.

Respuestas institucionales a las propuestas gubernamentales durante la vigencia de las medidas ASPO (Aislamiento Social obligatorio). Algunas A apropiaciones institucionales.

En los relatos se pueden observar diferentes estrategias implementadas por los directores de las escuelas catamarqueñas, para hacer posible la continuidad pedagógica. Es importante destacar que la mayoría de los entrevistados refieren a este primer periodo de pandemia como algo repentino, que generó incertidumbre y los obligó a proponer cambios radicales que ayudarán a sobrellevar la continuidad pedagógica. Establecer comunicación con padres y alumnos fue prioritario. En el caso de Catamarca ambos directores expusieron que el uso de *WhatsApp* cumplió un papel fundamental, siendo el medio seleccionado ya que estaba al alcance de la mayoría de los estudiantes, docentes y familias y en un principio, permitió ordenar la vinculación con los grupos. Las diferencias aparecen en los discursos de los directivos. En el caso del colegio CPPDD refiere que “el coordinador general del colegio tiene también mucho conocimiento en redes y enseguida pudo articular para armar todas las cuentas de Gmail para

todos los docentes”, este avance permitió el trabajo en plataformas para esta institución. Algo que no sucedió en la escuela pública, alejada de la capital de Catamarca. Allí el director se refiere a una falta de conocimientos que hizo todo más complicado, “la tecnología, no todos los profesores la manejaban, pero se fue de a poco involucrando nuevas estrategias, digamos, para llegar mejorar al alumno”.

Por otro lado, se destaca el hecho de que, las características de ruralidad o falta de conectividad requirieron una comunicación cara a cara durante el periodo de aislamiento. En este caso era el mismo director, quien contaba con permiso de circulación, el que entregaba personalmente las cartillas a quienes no podían tomar clases de forma virtual. En algunos casos, dichas cartillas o cuadernillos eran confeccionadas por el docente y adecuadas a los contenidos que estaban trabajando en ese momento. Este recurso llegaba a través del municipio desde la capital de Catamarca, para que luego él se diera a la tarea de repartirlo. Esto no es un detalle menor ya que en su discurso se percibe una familiaridad o cercanía con los actores institucionales, esto le permitió conocer las realidades de sus estudiantes, saber de sus miedos e incertidumbres. Por otro lado, el director hace mención a las diversas formas de trabajo que adoptaron los profesores de su institución, algunos de ellos pudieron usar la plataforma, otros lograron dar clases de forma sincrónica, fueron variadas las estrategias puestas en marcha para llegar a quienes podían conectarse. No olvida en su relato a quienes salían de sus hogares en busca de buena señal para poder conectarse a la clase, estudiantes que, sin lugar a duda, deben ser recordados.

Para ambos directores, este periodo significó un desafío de adaptación y ajuste, con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica. Sin embargo, es evidente que algunos encontraron más facilidades que otros al transitar por el camino de la educación durante la pandemia.

Respecto a los casos de Santiago del Estero, ambos directivos coinciden que la pandemia los tomó por sorpresa. Sin embargo, las experiencias entre ambos exhiben marcadas diferencias. El director de la escuela rural afirmaba que no estaban preparados para afrontar la virtualidad, y por lo tanto fueron ensayando diversas estrategias a modo de prueba y error. Por otra parte, la directora del colegio privado sostiene que a pesar de la sorpresa rápidamente pudieron organizarse. Estas diferencias en la capacidad de respuestas, se

plasmará en las estrategias implementadas en ambas escuelas fueron claramente diferentes, en tiempos y recursos implementados.

La experiencia del colegio privado según detalla la rectora se desarrolló de la siguiente manera. En un comienzo tomaron los correos de sus estudiantes para manejar la comunicación institucional, para el envío de actividades, pero esta estrategia duró poco tiempo. Inmediatamente, el colegio puso en marcha la plataforma educativa que les facilitó la Universidad, al tiempo que toda la planta docente se capacitaba on line, para aprender sus utilidades del software en cuestión. Asimismo, se generaron los correos institucionales de Gmail para estudiantes y docentes. Desde un primer momento, aclara la directora, el uso de *WhatsApp* se destinó solamente para la comunicación interinstitucional, en particular entre el equipo directivo y la planta docente.

Respecto a los tiempos escolares, la directora informó que se cumplieron los horarios escolares [de 7:45 a 14], y trabajaron de manera sincrónica y asincrónica, respetando el cronograma de clases, y, alternando un encuentro sincrónico utilizando videoconferencias de la aplicación zoom. Estos encuentros se realizaban una vez por semana y tenían una duración de 80 minutos, en la que la/el docente explicaba el tema y se atendían las dudas u otras demandas de los y las estudiantes. En esta etapa, no se brindaron los talleres, para evitar la saturación de las y los alumnos, aunque, sí se realizaron jornadas o convivencias entre las y los estudiantes, con la intención de compartir experiencias del aislamiento.

Finalmente, si bien la directora manifiesta no haber tenido alumnos desconectados ni desvinculados, si hubo alumnos que requirieron mayor acompañamiento pedagógico y el colegio puso a disposición una planificación ajustada a las necesidades. Esta experiencia, se contrapone con la experiencia de la escuela rural, cuya estrategia se adaptó a las posibilidades reales de sus estudiantes y por lo tanto el único medio para mantener contacto fue la utilización de los celulares y el uso de *WhatsApp*, *que fue utilizado como un recurso pedagógico*, que funcionaba para el envío y recepción tareas. Debido a limitaciones de conectividad y de uso compartido en los hogares con dos o tres estudiantes, solo fue posible trabajar de modo asincrónico y la comunicación se limitaba a dos o tres veces por semana. por lo que no cumplieron o reprodujeron el horario escolar, debido a que el dispositivo era utilizado por varios miembros de la familia. Asimismo, respecto al tipo conectividad, se accedía a través de

datos móviles (con pack limitado) aunque señal es débil en algunas zonas y en otras no hay directamente.

En general, según lo informado por el director, la mayoría de los alumnos, se trasladaban al colegio, para acceder (desde afuera del colegio) a la red de wifi del colegio, y desde allí, podían recibir o enviar las tareas. En el caso de estudiantes que viven en parajes o pueblos más alejados, tienen una franja horaria en la cual la señal funciona y en otras se debilita, porque hay franjas horarias que la señal tiene mejor recepción y por lo tanto, las y los alumnos pueden recepcionar o enviar tareas. Entre otras alternativas desplegadas por el colegio. La institución, se puso en contacto con la única fotocopiadora del pueblo, y los docentes, a través de *WhatsApp* enviaban las actividades en formato pdf o word, tipo cartilla para que las y los estudiantes retiren de la fotocopiadora. No obstante, para las y los estudiantes de Juanillo y El Hoyón, no fue posible esta opción, debido a la prohibición de circulación interdepartamental y fueron los desconectados de este periodo.

La opinión y posición de los directores respecto de la actuación del Estado durante el periodo ASPO.

Resulta interesante la posición de los rectores respecto a cómo evalúan la actuación del Estado en el ámbito de la educación. En particular, la pregunta se orientaba a indagar sobre su valoración de los directores respecto de las propuestas y herramientas impartidas por el Estado en la etapa pandémica, a partir de sus vivencias como directores. La postura de los directores fue claramente antagónica. En el caso del director rural, considera que las medidas adoptadas por las autoridades educativas nacionales, y en particular la del ministro Trotta, “no estuvo a la altura de las circunstancias”, en particular porque “decía una cosa un día y contradecía la otra”.

La perspectiva desfavorable, también es percibida respecto a las autoridades educativas provinciales y su incapacidad para gestionar acorde a los contextos escolares singulares, en particular, de las escuelas del “interior”. Sumándose, la opinión, sobre cierta desatención a este sector de la educación.

Como le digo, lo único que yo vi, eh... de acuerdo con eso, es esta creación de esta plataforma. Nosotros, en Nivel Secundario, eh, tenemos un solo analista para toda la provincia. El año pasado

teníamos uno más, uno o dos más, eh... que resulta poco, resulta poco. Eh, y bueno, “uno” no puede [director].

Es interesante, su punto de vista, al sostener que una de las pocas medidas adoptadas por la jurisdicción, fue la creación de una plataforma provincial, en la cual tanto, docentes, alumnas y alumnos debían subir o compartir sus trabajos. Esta medida para el rector fue ajena a las realidades educativas del interior, en el caso de Medellín, no hay señal telefónica para poder acceder a WI-FI; como ya mencionamos, los estudiantes se trasladaban puertas afuera del colegio o de la comisaría, para tener acceso a la WI-FI. Además, ingresar a la plataforma provincial, con celulares básicos y datos limitados era un obstáculo más. La creación de la plataforma, entre otras medidas, según el director, “fueron pensadas para un contexto donde estaba radicada la persona que las pensaban, pero que, lamentablemente no conocía las realidades que existen en nuestro interior, ¿no?, entonces era imposible” (director CSM).

Asimismo, el rector también manifestó una clara y crítica posición respecto a los hacedores de las políticas, quienes persiguen obtener un rédito político y no precisamente solucionar el problema educativo. Así lo expresó:

“Bueno, ¡a ver!, desde arriba, yo soy un convencido, en base a mi experiencia. Creo que las decisiones son más de fondo político que, realmente, siguiendo un lineamiento pedagógico, son como para demostrar a la sociedad, “...se está haciendo tal o cual cosa...”, pero que en realidad carecen de sentido común, muchísimas de ellas, por no decir la totalidad”.

Lo expresado a partir de su experiencia en este tiempo como rectora del colegio HHB, toma distancia con las declaraciones precedentes. Quien no solo siente agradecimiento a las autoridades del Servicio provincial de educación privada [SPEP], en particular por el supervisor, “quien estuvo presente siempre ante cualquier inquietud y ante cualquier consulta que nosotros hemos tenido”, sino que, además, manifiesta que, a pesar de los problemas, se han sentido acompañados durante este proceso. Por último, la directora, aclara que el colegio ha cumplido con todas las normativas impuestas por el Estado durante la pandemia.

Las opiniones emitidas por ambos directores, pone en evidencia claramente el desigual tratamiento impartido a los distintos sectores de la educación, acentuando el lugar marginal de las escuelas localizadas en la ruralidad. Tal es así que la producción normativa o las propuestas de la cartera educativa, casi no se mencionan o exhiben una marcada ausencia la referencia a

las escuelas de modalidad rural o localizadas en contexto rural. Esta experiencia se contrapone con la experiencia de la rectora del colegio privado, quien deja claro, que sí pudo cumplir con todo lo impuesto, probablemente porque las propuestas estatales estaban más ajustadas a las necesidades y realidades de las escuelas urbanas y de gestión privada, o porque simplemente, son las escuelas privadas y las familias que tienen mayores soportes para responder ante una situación de excepcionalidad.

Por otra parte, la experiencia catamarqueña de la directora a cargo del colegio privado es muy parecida a la de su par santiagueña, en la que expone que "nunca se hizo algo fuera de las resoluciones, siempre se cumplió la normativa vigente. Explica que fue complicado apegarse a los lineamientos ya que estaban en constante superposición, no eran perdurables en el tiempo y ese cambio, a veces abrupto, generaba inquietud entre los padres y madres. En tal sentido, expresa la directora que "fue una marcha atrás y marcha adelante todo el tiempo porque había que organizar". También, se hace notoria su frustración hacia la cantidad de resoluciones que obligaban a cambiar y reorganizar lo ya organizado. Dicha frustración no era vivida solo por los encargados de las instituciones, sino también por las familias que no terminaban de acomodarse. Por otro lado, manifiesta sentir que, en algún punto, las reglas no eran iguales para todos los establecimientos y que se exigía más a ese colegio que a otros. La directora del CPDD expone que hubo escuelas que volvieron enseguida a la presencialidad, "el primero de septiembre ya estaban todos los chicos dentro de la escuela, lo cual me parece también, nos parecía, irresponsable. Cuando tuvimos todo en condiciones desde el Ministerio nos dijeron que no, que no comenzáramos que íbamos a tener una inspección antes de comenzar, cuando ya sabíamos que había colegio que ya habían iniciado".

Por su parte el director de la escuela pública de El Alto comentaba que al inicio solo tenían contacto con la supervisión y luego si fueron teniendo reuniones también con el equipo técnico de la Dirección de nivel para que los oriente. También, destaca que estuvieron atentos a las resoluciones y otras comunicaciones que abordaban temas acerca de los envíos de tareas, actividades y alternancia de clases para no generar acumulación de trabajos. Por otra parte, la directora del colegio privado manifestó que casi no usaron los cuadernillos enviados desde nación, ya que para las y los docentes el contenido, si lo comparaba con la planificación del docente, con los NAP o con los diseños curriculares, muchas veces no coincidían. En tal sentido

afirmaba la directora "Eran por ahí muy genéricos, su uso fue relativo, o sea, para algunos espacios curriculares se dio más que para otros" A partir de este análisis se puede ver la poca atención que recibieron las instituciones del interior de la provincia, en donde se priorizó la regulación de tareas y entrega de trabajos.

En el caso del colegio privado, si bien no hay una buena referencia a las acciones del ministerio, se observa una gran atención y presencia del mismo, en cuanto a los requerimientos para la vuelta a la presencialidad, por ejemplo. Esto, tal vez responde a los múltiples reclamos de padres y docentes que sí fueron escuchados. No fue el caso de las familias de Él Alto quienes reclamaron la restitución del transporte escolar, servicio que se suspendió por la pandemia y del cual no pudieron hacer uso una vez que regresaron a la presencialidad. Este fue un pedido que no tuvo lugar, ni solución.

Comentarios finales

El presente trabajo pretendió visibilizar algunas de las problemáticas emergentes durante la pandemia, que tiene raíces en la arquitectura de una sociedad atravesada por las desigualdades económicas, socioculturales y territoriales. Ciertamente la educación no es ajena a este proceso. En clara respuesta a la hipótesis planteada, sostenemos que, a la luz de las disímiles experiencias, como quedó expuesto en las declaraciones de las directoras y los directores, nos permite advertir, que, durante el entretiem po pandémico, y, debido a las condiciones excepcionales que requirió la continuidad pedagógica no presencial se produjo un recrudescimiento y, a la vez, una reconfiguración de las desigualdades educativas preexistentes. En efecto, se tornó indispensable en las escuelas tanto el acceso de dispositivos (celulares o computadores) como el acceso a conectividad, siendo dos requisitos indispensables en esta etapa para que los estudiantes establecieran en principio una vinculación con la escuela. En efecto, la falta de ellos se configuró en una nueva desigualdad educativa emergente de la pandemia.

Por otra parte, se visibilizó como una de las preferencias de los gestores gubernamentales un sesgo o mayor atención a las necesidades y demandas de las escuelas urbanas (ciertamente con mayor representatividad en el sistema). Tales preferencias se plasmaron en el

direccionamiento de las regulaciones que en este periodo estuvieron dedicadas y enfocadas a este sector en detrimento, se registran escasas reglamentaciones contextualizadas a las necesidades de las y los estudiantes rurales. Estos vacíos fueron subsanados con disímiles apropiaciones, que realizan las y los directores de las escuelas rurales, convertidos desde hace tiempo, en un hacedor de las políticas educativas rurales, al ajustar esas directivas a las necesidades y realidades de sus estudiantes y familias.

Por otra parte, se produce un recrudecimiento de la segregación educativa. En efecto se observa a partir de la pandemia una mayor grieta, y por lo tanto una mayor diferenciación en la oferta educativa que se bifurca tajante entre las escuelas de gestión pública frente a los colegios de gestión privada. En estas últimas, casi todo funciona. Desde SPEP, el organismo encargado de la fiscalización de este tipo de escuelas, que como han reflejado los relatos de los directores, acompañaron en esta etapa y respondieron a sus requerimientos. También, suma el acompañamiento de las autoridades institucionales y de las familias. Estos colegios presentan variados soportes, y cuando uno de ellos falla o falta, responde los otros. La distancia se profundiza aún más, por ese plus, de ofertas académicas, de soportes pedagógicos, tecnológicos, económicos, familiares e incluso espirituales. Cuando alguno de ellos falla o están ausentes, se recurre a los otros.

La experiencia de las escuelas públicas, y peor aún de las rurales se contrapone a la descripción anterior, siendo las carencias de soportes y las ausencias un denominador común en ellas. Familias y estudiantes degradados, a quienes se les exige siempre mayores esfuerzos para sostener su dignidad. Los problemas que aquejan a las escuelas rurales son infinitos, y transitan entre el déficit presupuestario, presentado, por ejemplo, horas desfinanciadas en áreas básicas como lengua o matemática. también, presentan un déficit estructural. Se advierte en el sector rural, parches y añadidos, agrupaciones que formalmente no son agrupaciones, escuelas cuya oferta es el ciclo básico, situación que obliga a las y los estudiantes a que se trasladen a otro pueblo para poder concluir sus estudios secundarios. La injusticia curricular en las escuelas rurales está presente, siendo la modalidad rural a veces solo un título.

La descontextualización también se extiende al cronograma. Tal es así, que presenta un diseño alejado de las situaciones y necesidades reales de las y los estudiantes - trabajadores rurales. Así lo expresaba el director “nuestros alumnos de 4° y 5° año, en octubre ellos ya se van

a la desflorada⁴. Entonces nosotros tenemos que dar el grueso del programa antes de octubre, porque es una realidad. Nosotros nos tenemos que adaptar a nuestros alumnos”.

Tal como lo indican la infinidad de artículos académicos, informes nacionales e internacionales, docentes y políticos, la pandemia ha profundizado y consolidado desigualdades preexistentes, como también produjo nuevas y otras desiguales. Las brechas educativas, se erigen, ya no solo respecto al acceso a la educación, sino que estas se mixturán con desiguales capacidades económicas, sociales y culturales e incluso espirituales, que presentan unos y carecen muchos otros.

Como hemos podido comprobar, la continuidad pedagógica de las escuelas secundarias y sobre todo las rurales o periféricas, fue posible, gracias al sostenimiento de la comunidad educativa, apuntalado por el equipo directivo, representado en las figuras de las y los directores y preceptores, que, ante el vacío y marginalidad en el tratamiento dispensando desplegaron las más variadas estrategias con limitados recursos de las escuelas rurales.

Tristemente y con una gran indiferencia humanizante, se asume y se naturalizan las desigualdades generadas en diferenciales ofertas educativas, contrarios a los principios de igualdad y calidad educativa que propugna la Ley de Educación Nacional (Art. 4, Ley 26.206/2006).

Referencias bibliográficas

Arroyo, M. y Castro, A. (2023) Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito. *Espacios en blanco*, 1 (33), 13-26.

Cardini, A. D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020) *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.

⁴ Se refiere al desfloramiento de maíz que realizan los obreros campesinos.

Chachagua, R. (2022) Desigualdades, mudanças e continuidades nas trajetórias educativas em Salta, Argentina. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 31 (65), 75-87, 2022.

Díaz, R. F. (2020) (Des)conectar Igualdad: experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión*, 2 (66), 1-16.

Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En Gutiérrez Cham, G., Herrera Lima, S. y Kemner, J (eds.) *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina*. Guadalajara: Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados, 321-347.

Jacinto, C. Fuentes, S. y Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica. *Propuesta Educativa*, 31 (57), 12-30.

Krüger, N. (2012) La segmentación educativa argentina: Reflexiones desde una perspectiva micro y macrosocial. *Páginas de Educación*, 5 (1), 1-29.

Maccagno, A. y Martiarena, N. R. (2019) La implementación del Programa Conectar Igualdad: una mirada desde las percepciones de los directivos. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 24, 1-15.

Manzo, A.; Haller, V. y Pederzoli, S. (2022). Actores de la política educativa y normativa en contexto de pandemia: un abordaje desde lo macro y meso político. *Revista Hologramática*, 37 (3), 3-33.

Martinic, S. (2023) Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar. *Revista Persona y Sociedad*, XVII (1), 129-146.

Montes, N. y Jacinto, C. (2022). Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia. *Propuesta Educativa*, 31 (57), 6 - 11.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25.

Santander, P. (2011) Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224.

Sulca, E. (2021) Desigualdades, exclusiones y (dis) continuidades pedagógicas. Inequalities, exclusions and (dis) continuities pedagogical. *El Cardo*, 17, 56- 68.

Tilly, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

Urbano, C., Meléndez, C. y Yuni, J. (2021). Narrativas docentes para la producción de memorias: prospectiva de la escolarización en pandemia. *Voces de la educación*, Número Especial, 77- 103.

Van Dijk, T. (1999) El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos*, 186, 23-36.

Yuni, J. y Meléndez, E. (2023) Gobernar la incertidumbre: la Continuidad Pedagógica en Escuelas Secundarias Rurales de Argentina. *Revista Espacios en Blanco*, 23 (1), 61-73-disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804018DOI:>)

Referencias normativas

Ley 26.206. (2006) Congreso de la nación.

Resolución ME. 106/2020 “Programa seguimos educando”.