

La escolarización pandémica en la escuela secundaria en Santa Cruz

Pandemic schooling in high school in Santa Cruz

María Laura Almada, Lucas Bang, Mariela Cestare, Silvia Grinberg, Andrés Pérez,
María Eugenia Venturini, Carla Villagran

*marialaura_38@hotmail.com, lucasbang.lp@gmail.com, marielacestare@gmail.com,
grinberg.silvia@gmail.com, anfeperetz@hotmail.com, mventurini@uaco.unpa.edu.ar,
carla_villagran@hotmail.com*

Unidad Académica Caleta Olivia - Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Ruta Nacional N°3 s/n Acceso Norte – Caleta Olivia - Santa Cruz - Argentina

Recibido: 02/06/2023. Aceptado: 13/12/2023

RESUMEN

La pandemia produjo un shock (Grinberg, Verón y Bussi, 2020) que la población no había experimentado, al menos en el curso del siglo XXI y que instaló, entre otros aspectos, la incertidumbre respecto del porvenir y el temor al contacto humano. En ese mientras tanto del desarrollo de la pandemia, la prescripción fue quedarse en casa y la digitalización se transformó en el elemento clave de cualquier tipo de interacción. En algún sentido el cambio de la modalidad de comunicación, o sea, la virtualización de los intercambios entre los hablantes que separa la comunicación de la corporeidad, cambió la forma del propio mensaje, y redefinió el vínculo pedagógico, con el aumento en algunos casos de la inestabilidad de la cultura profesional de ser/hacer docencia en este escenario. Esto no es menor, porque en todas las áreas (empresariales, de gobierno, de ocio, educativas, etcétera) el shock fue redireccionado hacia la virtualización de las acciones.

En nuestro caso especial de la educación, para evitar la propagación del virus por COVID19, se planteó el cierre total de las instituciones educativas en todos sus niveles y modalidades. En la Provincia de Santa Cruz, Argentina (Región Patagónica) ese proceso de cierre institucional, en el marco de lo que se denominó Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), se extendió por casi 16 (dieciséis) meses, a partir de Marzo del año 2020.

La foto inicial de la vida escolar en tiempos de pandemia se conformó con elementos ya existentes, la aparición de otros y la emergencia de algunas novedades que vinieron a profundizar situaciones preexistentes. Sin embargo, la foto inicial es impactante ante el cierre

de las escuelas, ya no se podían compartir espacios y tiempos con otros/as y cundió el pánico de ser potenciales agentes de contagio. La escuela, ese espacio-tiempo donde circulamos en conjunto/as, donde aprendemos-enseñamos, producimos saberes y la cultura transmite, quedó cerrada y vacía. Es aquí, donde concentramos la problematización en este escrito, pues las puertas cerradas y las escuelas vacías, no implicó el cese de los procesos de escolarización. En este sentido, proponemos que en un escenario de pandemia, la educación en casa involucró articular esfuerzos institucionales, personales y familiares para sostener el vínculo pedagógico y con el conocimiento.



Este informe presenta resultados de investigación en torno a los efectos de la pandemia en la escolaridad, específicamente, respecto de las características de la educación en casa desde la perspectiva de estudiantes y docentes. Con gran acento en la sincronía, recuperamos las vivencias y sentires de enseñar y aprender en tiempos de pandemia y virtualización compulsiva.

Palabras claves: Educación secundaria; Pandemia; Educación en casa; Virtualización; Desigualdad.

ABSTRACT

The pandemic produced a shock (Grinberg, Verón & Bussi, 2020) that the population had not experienced, at least, in the course of the 21st century and that installed, among other aspects, uncertainty regarding the future and fear of human contact. Among the measures adopted globally to prevent the spread of the virus by COVID19, is the total closure of institutions at all levels and modalities of the educational system. In the Province of Santa Cruz (Patagonia Argentina) this process of closing the institutions, within the framework of the Preventive and Mandatory Social Isolation (ASPO) took place for almost 16 (sixteen) months from the month of March of the year 2020.

The initial photo of school life in times of pandemic is made up of already existing elements, with the appearance of others that came to deepen situations and with the emergence of some

novelties. However, the initial photo is shocking for the reason that schools are closed: spaces and times can no longer be shared with others because we are potential agents of contagion. The school, that place where we are going to be together, where we learn and teach content, we produce knowledge, where culture is transmitted, remains empty. It is there, where we concentrate the problematization in this writing, the closed doors and the empty schools did not imply the cessation of schooling. We propose that, in a pandemic scenario, home education involved articulating institutional, personal, and family efforts to sustain the pedagogical bond and with knowledge.

This report presents research results regarding the effects of the pandemic on schooling, specifically, regarding the characteristics of home education from the perspective of students and teachers. With great emphasis on synchrony, we recover the experiences and feelings of teaching and learning in times of pandemic and compulsive virtualization.

Keywords: Secondary education; pandemic; homeschooling; virtualization; inequality.

INTRODUCCIÓN

1.1. Marco de referencia

1.1.1. Construcción conceptual

Los procesos de reconfiguración de la escolaridad, es decir, aquello que está siendo la escuela entre prácticas sedimentadas y actualizaciones, requiere caracterizar el devenir de la escolarización en términos de sociabilidad, conocimientos, aprendizajes y sus múltiples efectos en la vida y



experiencia escolar. Este devenir de la escolarización en la pandemia se configuró en la digitalización como única condición de posibilidad para dar forma a lo escolar en tiempos de COVID-19, implicando nuevas demandas a la escuela, sumadas a las ya existentes, como seguir educando en casa, acceso a la conectividad, a dispositivos, uso y apropiación de las plataformas. La digitalización requirió un rápido nivel de respuesta institucional y pedagógica, lo que evidenció en el sistema educativo, instituciones escolares con posibilidades, capacidades y alternativas muy diferentes a la hora de poner en acto (Ballet al, 2012) los procesos asociados con el desarrollo y ejecución de la escuela en casa.

Mucho se ha dicho durante el año 2020 sobre la modificación del tiempo y espacio escolar y la relación con el hogar (Dusell 2020, Narodowsky 2020, Terigi 2021) o la construcción del vínculo pedagógico en tiempos de pandemia (Grinberg y Langer, 2020). Es significativo que las prácticas educativas en tal período se hayan visto permeadas por las tecnologías de la información y la comunicación, particularmente en lo que refiere al uso de producciones digitales que, en ciertas condiciones, posibilitaron la circulación de conocimientos vinculados al currículum oficial. Por otra parte, estudios sobre los procesos de digitalización advierten acerca de la materialidad de los objetos digitales para dar cuenta del desarrollo capitalista, así como de las modificaciones en las experiencias sociales, culturales, políticas y educativas que generan las tecnologías (Doueihi, 2010; Crovi Druetta, 2017; García y Salguero, 2019; Hui, 2017; O Niel, 2016; Williams y Srnicek 2013; Simondon, 2007).

En tiempos de shock (Grinberg, Verón y Bussi, 2021), el abanico de situaciones que impactaron en las posibilidades efectivas de hacer escuela (Grinberg, 2018; Rockwell, 2007) han sido desde disponer de algún dispositivo tecnológico en el hogar, tener conectividad, contar con los espacios hogareños, hasta las formas de convivencia, la organización de los tiempos familiares y las formas de acceso a los saberes. Además, importa considerar los dominios necesarios para operar con plataformas educativas u otras aplicaciones, y por ende la infraestructura escolar y digital disponibles para poner en marcha la virtualidad en el hacer educación. De forma que, lo intempestivo de la pandemia colocó a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en tiempos y espacios otros, configurando nuevas materialidades de la escolaridad que se vuelven claves de análisis.

En directa relación con este problema, recuperamos los estudios que refieren a la reproducción y profundización de la desigualdad en el nivel secundario (Barcos, 2008; Dussel, 2009; Gabbai, 2012; Gorostiaga, 2012, Kaplan y Piovani, 2018; Miranda, 2013;

Miranda y Otero; 2005; Poggi, et al. 2009; Pipkin et al. 2014; Steinberg, 2014; Ziegler, 2014), que en la región se ponen de manifiesto en la escolaridad según el crecimiento de la segmentación educativa (Bang, et al. 2018; Grinberg, 2019; Guzmán, 2020; Guzmán y Langer, 2021; Pérez, 2014; Villagrán, 2020). Desde estas miradas encontramos estudios sobre los usos y apropiaciones de las tecnologías interactivas (DiMaggio y Hargittai, 2001; Gómez Mont, 2002; Morales, 2018; Bianchi y Sandoval, 2017) que hacen a las formas de vincular lo tecnológico y lo social. Asimismo, son pertinentes los debates en torno a la inclusión de las tecnologías en las escuelas que conforman un campo amplio de investigación, ya que pone en tensión los procesos de apropiación y (re)producción de la cultura (Armella, 2014; Carli, 2000; Dussel, 2009, 2011, 2020; Grinberg, 2011; Huergo, 1998; Martín-Barbero, 1996, 1999, 2003; Serra, 2013). Otros estudios dan cuenta de formas de expresión y encadenamiento de la segmentación y fragmentación territorial y educativa (Dussel et al. 2020; Grinberg et al, 2013; Guzmán y Venturini, 2020; Kessler, 2002, Langery Cestare, 2014; Pérez, 2014; Steinberg, 2014; Ruiz, 2020).

Este estado de situación pone en evidencia las múltiples interrelaciones entre las dinámicas y características de las instituciones escolares, las configuraciones de los espacios urbanos, los modos de los procesos de digitalización atendiendo a las prácticas docentes, las tareas de dirección escolar, los vínculos con estudiantes y familias, además de las estrategias desplegadas para la organización de la escuela en la pandemia. Formas de escolarización por las que pretendemos comprender las viejas y nuevas normalidades, como así también los múltiples vasos comunicantes que la digitalización necesita para estar presente de manera material. Esa mirada encuentra, retomando a Deleuze y Guattari (2002) sus raíces en la tramadacrónica del presente y su devenir acompasado por intensidades, velocidades y microagenciamientos diversos (Grinberg y Porta, 2021).

La digitalización como proceso encuentra en las tecnologías digitales herramientas productoras y extractoras de información, en tanto principio material de organización social que busca que la información (datos) no sea acumulable, sino que se pueda enviar y recibir en todo momento y lugar, para aplicarlo a necesidades específicas y situadas. Comunicar e informar, en pandemia se empezaron a asemejar a enseñar, en tanto estas acciones facilitaron la distribución y el acceso a la cultura socialmente valiosa. Esto, como procesos de modulación, persuasión y potenciación de un individuo que, en su condición de integrante de un colectivo, interactúa a través de tecnologías digitales. En las prácticas cotidianas con las tecnologías la idea de verdad, como base en la construcción del vínculo social, es atribuible a lo que sucede en las apps y con los bots. Una idea de verdad que, en buena parte, produce efectos en los sujetos con relación a la construcción de sentidos sobre sí mismos, y que inciden en la enseñanza y el aprendizaje. Ello, tanto en las formas en que se distribuye el saber como en el contenido que se transmite.

Aquello que nunca es lineal y que forma parte de la vida de las escuelas y de los sujetos, como las tecnologías, se volvió primordial para dar posibilidad a la escolarización en pandemia. Claro que para bucear en ese proceso de escolarización pandémico debemos mirar 1- la conexión/acceso que permitió “medir” si la escolarización estuvo débil o ausente en sincronía, pero también en acceso al contenido curricular; y 2- la reconfiguración del espacio digital sobre la tarea docente, la del estudiante y los trayectos dentro de esa virtualización.

1.1.2. Notas metodológicas

La investigación aquí presentada tuvo un diseño metodológico de tipo descriptivo apoyado en la combinación de diferentes técnicas de obtención y análisis de la información. El inicio del recorrido tuvo como punto de partida antecedentes cuantitativos y cartográficos previos¹ en función de complementar en esta etapa un enfoque de tipo etnográfico (Batallán, 2007; Pallma y Sinisi, 2004; Rockwell, 1995, 2011 2012, 2013, 2014; Rockwell y Anderson-Levitt, 2015; Rockwell y Ezpeleta, 1983, 2007). Entendemos que desde este enfoque las investigadoras e investigadores pueden reconocerse a sí mismos como sujetos cuya existencia puede estar signada por las mismas condiciones de vida de los/las sujetos de la investigación. Esto es, aunque no siempre, compartir un mismo espacio social, con un conjunto de preocupaciones y problemáticas que también pueden ser comunes. De modo que es central ser capaces de ver en ese espacio social, las acciones que allí se desarrollan y desarrollamos, y que ello esté “dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 20).

¹ Políticas públicas en escuelas secundarias situadas en espacios urbanos con desigualdad social en Caleta Olivia, en el marco del Programa de Políticas Públicas Sociales de la UNPA, Resolución 0736/18-R-UNPA.

La comunidad, la escuela, el barrio y la micro-zona, son el universo natural de la investigación etnográfica, donde lo educativo y su relación con el contexto social se atraviesan mutuamente. El método etnográfico va indisolublemente unido a la teoría, por lo que sus productos son incomprensibles sin las funciones de integración e interpretación de la teoría que los informa. La teoría juega, en este proceso, el papel potencial de abrir horizontes de comprensión (Sautú et al, 2005).

Es oportuno señalar que la pandemia por COVID-19 y particularmente el cierre de las escuelas por 16 (dieciséis) meses, en la Provincia de Santa Cruz, involucró el re-diseño de la estrategia metodológica. Realizar investigación en educación en tiempos de pandemia, conllevó el desafío de aproximarnos a las instituciones y los/as sujetos sin constituir una invasión más a la privacidad de los hogares. Ello, al tiempo que continuar con el propósito etnográfico de recuperar el detalle (Youdell, 2010) de los procesos de puesta en acto de las políticas, en este caso, en un momento histórico de gran impacto a nivel global. Fue así que se procuró establecer vínculos con las escuelas secundarias públicas siguiendo un criterio de proximidad con los/as sujetos. En un primer momento, dado que las escuelas estuvieron cerradas por los protocolos del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y luego por los protocolos de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), el equipo de investigación no podía reunirse con la comunidad educativa. Ante ello, el re-diseño de la estrategia metodológica se asentó en la combinación de diferentes técnicas e instrumentos, tales fueron encuestas a estudiantes y docentes mediante GoogleForms, la realización de entrevistas en profundidad a directivos y docentes mediante videollamada o llamada telefónica, y la realización de talleres virtuales de retroalimentación y capacitación en dos escuelas secundarias públicas. En ese sentido, los resultados que se presentan están signados por tensiones provenientes de sincronía de la pandemia, la educación en casa, el shock social que implicó la emergencia sanitaria y el aislamiento, y por los temores ante el retorno progresivo a la presencialidad.

A través de la entrevista en profundidad buscamos capturar la mirada de los sujetos, poder registrar y hacer inteligibles experiencias que acontecen en la urdimbre que resulta la cotidianeidad escolar. Urdimbre en la que quien investiga puede “meterse” para describir y comprender los aspectos en detalle de las relaciones microfísicas de poder; tarea que no podría hacerse si no es a través de la confianza construida con los sujetos partícipes de la investigación (Villagrán 2018). Por ello, sostenemos que este enfoque aporta al conocimiento de las realidades escolares, de las disputas que en ella tienen lugar, de las relaciones de poder; esos detalles que se vuelven esenciales en la vida diaria, que serían difícilmente asequibles desde otros enfoques y que fue pertinente para trabajar en esta investigación

Los talleres virtuales de retroalimentación fueron dos, al igual que los de capacitación. Se realizaron en las dos escuelas públicas seleccionadas en el diseño metodológico. Allí se socializaron resultados de las encuestas realizadas y reflexiones, en torno a ejes propuestos por el equipo de investigación con motivo de aproximarnos más a los sentidos producidos desde la escuela con relación a la pandemia y la escuela en casa. Asimismo, en esos talleres fue posible identificar los principales lineamientos políticos para la educación secundaria en pandemia desde la perspectiva de la escuela, qué dificultades identificaban, qué aspectos se valoraban positivamente y qué transformaciones creían que llegaron para quedarse. Producto de esos encuentros y de la construcción de una agenda compartida con las escuelas, se realizaron talleres de capacitación en Moodle atendiendo a las necesidades manifestadas y a los usos de este tipo de plataformas educativas.

Asimismo, la encuesta realizada a estudiantes contenía la solicitud, si acordaban, de subir una fotografía o imagen que represente para ellos/as la educación en casa. Tanto del registro de imágenes como de la información obtenida mediante las encuestas y las entrevistas, se realizó la sistematización y análisis efectuando un proceso de construcción categorial. Parte de los resultados de investigación son los que ponemos aquí en discusión.

1.2. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

1.2.1. La foto inicial: pandemia y cierre de las escuelas en educación secundaria

La propagación de la pandemia propuso un estado de situación inédita, excepcional, imprevista y urgente al conjunto de la sociedad, presentando desafíos a los sistemas educativos que por un lado procuraban la continuidad pedagógica y por otro el sostenimiento de vínculos empáticos y de contención frente a la situación. La virtualización compulsiva (Villagran, 2022), fue la respuesta que globalmente realizaron los Estados en términos de educación y que sin dudas las instituciones de los diferentes niveles de enseñanza asumieron rápidamente. La virtualización de la enseñanza requirió nuevas formas de intervención y planificación de la enseñanza en donde las dimensiones política, pedagógica, social y tecnológica presentaron tensiones que acontecieron de manera particular en la provincia de Santa Cruz. La emergencia sanitaria y el estado de situación por pandemia indujeron a la definición de una serie de medidas transitorias y excepcionales que se tradujeron en distintos términos. En principio la suspensión de clases fue establecida el 16 de marzo del año 2020 en adhesión a las medidas nacionales (Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación), cerrando los edificios escolares. Inicialmente se propuso 14 días de suspensión y luego el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio por el cual se estableció el confinamiento de la población procurando evitar los contactos sociales que pudieran convertirse en vías de transmisión del virus. En ese contexto, la provincia de Santa Cruz comenzó a desplegar una serie de acciones tendientes a garantizar las tareas educativas y la presencia de la escuela en los hogares. La educación en casa resultó de la configuración de nuevos usos de los tiempos y de los espacios y la generación de estrategias tanto institucionales como familiares. El vínculo del estudiantado con los docentes se sostuvo a través de la comunicación mediante distintas vías, utilización de la plataforma Classroom, llamadas telefónicas, WhatsApp, blogs, redes sociales, mails, en ocasiones y frente a actividades con mayor número de participantes se habilitaron canales de YouTube. Para la realización de trabajos prácticos se utilizaron formatos de word y luego centralmente de PDF. Se distribuyeron cuadernillos adecuados al contexto provenientes del Ministerio de Educación de Nación que, aunque a la localidad llegaron tardíamente con relación al resto del país, al momento de recibirlos rápidamente se distribuyeron por distintos medios. La comunicación que la escuela sostuvo fue posible por la intermediación de distintos agentes de la comunidad. La vida escolar siguió, diferente a lo conocido, se rutinizaron las reuniones, encuentros y clases por Zoom y por Meet, entre otras aplicaciones. En la provincia para atender a las particularidades y garantizar el derecho a la educación y a la salud, se creó la Unidad de Gestión de Seguimiento de Casos en cada una de las unidades educativas con la tarea de dar cumplimiento a los protocolos vigentes.

Durante el tiempo de cierre de los edificios escolares en algunos casos se habilitaron obras de mantenimiento. Otros edificios fueron utilizados como centro de atención del Comité Operativo de Emergencia (COE). Las puertas de las escuelas se abrieron nuevamente el 6 de agosto de 2021 en

el marco protocolar de la Resolución N° 364 del Consejo Federal de Educación (CFE). Este tiempo arrojó un saldo de 16 meses de cierre de los edificios escolares. En la provincia de Santa Cruz la Resolución N° 1333 CPE con fecha del 13 de agosto de 2021, previó el retorno a la presencialidad y la aplicación de la modalidad combinada. Esta se efectuó de acuerdo a los parámetros del índice epidemiológico ajustado por población, al estado de vacunación del personal docente y no docente, y a las condiciones que garantizaran una ventilación adecuada en las aulas. Al inicio se estableció el número de 15 estudiantes, agrupamiento que se denominó burbuja. La noticia del retorno fue de manera intempestiva para los directivos y docentes, y para el estudiantado se propuso de forma progresiva en burbujas, inicialmente con concurrencia de un día a la escuela en la primera semana, en la segunda semana de dos días y al mes de septiembre con presencialidad plena. Un año después, si bien la presencialidad es plena, se sostienen restricciones: distanciamiento, barbijo, toma de temperatura, sanitización, aforo para el caso de los actos escolares.

Esa infraestructura creada para el tránsito de la escolaridad en pandemia visibilizó un problema común a toda la región como lo es la brecha digital, que agudizó las desigualdades sociales y educativas ya existentes; y Caleta Olivia no fue una excepción. Las condiciones de infraestructura digital con las que contaban los estudiantes, en un escenario en que la distribución de los contenidos escolares se producía a través de las tecnologías digitales centralmente, establecieron una primera barrera al libre acceso. El aprovechamiento de los recursos educativos, el sostenimiento de las interacciones con los docentes y el resto de las compañeras y compañeros, las posibilidades de participación plena en el contexto de la virtualización de la enseñanza, se caracterizaron por la heterogeneidad en las posibilidades de acceso. La intempestiva llegada del virus produjo desconcierto, angustia, miedos, perplejidades y acomodamientos urgentes para dar respuestas desde las escuelas y los docentes, para garantizar el derecho a la educación y acompañar las trayectorias de los estudiantes. Los desafíos para los docentes fueron múltiples: desarrollar habilidades de enseñanza en los entornos digitales, migrar y adecuar contenidos al entorno / a la plataforma, hacerlo en el contexto del hogar en que se diluyó la barrera temporo-espacial entre la clase, las tareas de cuidado y contención familiar, tareas domésticas y de asistencia. A esto se le sumó la necesidad de capacitación frente a la evaluación de la situación que cada docente hacía, en combinación con la autopercepción de la responsabilización individual que anuncia la limitación en la capacidad de utilización de las plataformas, aplicaciones, herramientas digitales, en muchos casos.

Sin embargo en este contexto, sostener la trayectoria de las y los estudiantes pasó a tener un lugar central dentro de los objetivos de las escuelas. Atender a las situaciones particulares se constituyó como el desafío de propuestas creativas y diversas en medio de lo caótico de la situación de vida para sostener el vínculo pedagógico, centralmente el vínculo humano. Esta serie de acciones se enmarcaron en normativas jurisdiccionales, normativas que se vieron modificadas en distintos puntos para posibilitar acciones situadas, tal el caso del Régimen Académico en el Acuerdo Provincial N° 075 alterado por la Resolución N° 363-CFE que atiende a los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica; y la Resolución N° 367-CPE por la que se propuso la reorganización curricular y la priorización de saberes. En la provincia la Resolución 620-CPE del 24 de abril de 2021 modifica el Acuerdo 075 proponiendo producir condiciones para garantizar a los y las estudiantes el ejercicio del derecho a la educación, trabajando en la generación de dispositivos institucionales que atiendan a las trayectorias particulares del estudiantado, centralmente de contención, de atención a las dificultades y valoración personal de la vida. Cabe mencionar que en algunos casos, desde las escuelas se propusieron iniciativas por fuera de los marcos normativos a los fines de atender a las múltiples situaciones que la emergencia sanitaria

impuso. Alternativas que tuvieron fines de priorizar la continuidad formativa de los estudiantes y contemplar situaciones de enseñanza diversas, considerando la desigualdad en las condiciones de acceso a los recursos y las condiciones socio afectivas de las y los jóvenes. Las modificaciones y alternativas más significativas refirieron a la evaluación, acreditación y promoción de los saberes para acompañar de manera situada las trayectorias escolares.

1.2.2. Educación en casa y malestar digital

En el apartado anterior veíamos cómo se fue haciendo escuela entre lo normativo, lo inesperado y lo alternativo. Estas tensiones fueron originando estados de excepción para ir atravesando la pandemia, que como un tsunami arrasó con algunas condiciones que le daban nuestra vida un cierto orden relativo y una cierta ritualidad. Ese golpe hizo emerger de manera más clara las permanentes desigualdades, las que habitualmente circulan por lo bajo en las sociedades informacionales, poco visibles, como si estuvieran neutralizadas.

El territorio de lo escolar conoce bien el tema de las desigualdades sociales porque las mismas tienen una relación directa con las educativas (Reimers, 2000; Miranda y Otero, 2005; Tiramonti et al, 2007; Barco, 2008; Dussel, 2009; Poggi, et al 2009; Steinberg, 2010; Krichesky et al, 2010; Gabbai, 2012). Pero la pandemia dejó mucho más expuestos los problemas de la desigualdad porque la educación pasó a los ámbitos íntimos de la casa, o al decir de Dussel (2020), el tiempo y el espacio escolar se trasladaron a los lugares del hogar. La desigualdad de los hogares o los hogares en desigualdad quedaron expuestos, visibles, irrumpiendo en el cotidiano hacer de la escolarización digitalizada.

Esto implicó una recontextualización del acto educativo, una construcción de escenario pedagógico diferente. Desde antes de la pandemia, a la escuela le cuesta la construcción de un contexto propio, separado de otros cotidianos que permita un trabajo con la cultura particular, buscando ahí que cada generación pueda producir su propio encuentro con la herencia social (Jan Masschelein y Maarten Simons, 2014). Entonces, esa recontextualización de la educación trajo aparejada la reconfiguración del vínculo social que es el organizador de la experiencia que pasa de ser colectiva, entre varios, a individualizante, con ciertas características de los modelos 1 a 1. Durante la pandemia los actos de enseñar y aprender, al menos en la escuela secundaria, se dieron en la virtualidad en tiempos y espacios diferentes, en los que la comunicación adquirió formato asincrónico y sincrónico. En este esquema y al compás de la práctica pedagógica, se mediatizaron bajo los entornos digitales, las condiciones de uso y la relación con el saber, la distribución y el acceso al conocimiento. Los que se tornaron diferentes, en una materialidad distinta a la conocida, en lo que refiere al trabajo por áreas de conocimientos, las evaluaciones grupales, las producciones integradoras, entre otras formas de trabajo escolar.

Para hacer que la digitalización de la escolaridad se desarrolle en la pandemia, fueron necesarias formas de comunicación que posibiliten el vínculo pedagógico. Así, las tecnologías interactivas, las clases sincrónicas y asincrónicas, los espacios de virtualización de enseñanza y aprendizaje (entornos), los canales de youtube creados por los profesores o las escuelas, entre otras, fueron soporte para esas formas comunicativas. Por ende, reconocer los procesos de uso y apropiación de tecnologías, o sea, de recursos materiales y simbólicos que permitieron desarrollar prácticas educativas por parte de los docentes y estudiantes, se vuelve clave para entender cómo se construyó la “cotidianeidad escolar en pandemia”, que fue tomando determinadas formas de acuerdo a los usos sociales de las tecnologías interactivas. Lo que vimos en ese arrojarse a lo virtual, es la puesta

en acto del contexto de usos de las tecnologías (Breton y Proulx, 2018) registrados en prácticas como videollamadas, mensajes instantáneos, correos electrónicos, y actividades en las plataformas donde se fueron realizando tareas escolares. Usos y actividades que les permitieron a los actores escolares interiorizar la experiencia, en tanto prácticas compartidas produciendo sentidos, integrando aspectos emocionales, relacionales y cognitivos.

Durante la pandemia, las escuelas con las que se trabajó generaron interacciones destinadas al mantenimiento del vínculo escolar bajo formatos digitales variados, entre los que se destaca el whatsapp como se muestra en el cuadro N°1. Ahora bien, el uso de esta red tiene un uso masivo compartido por la mayoría de la población, es decir, el uso en sí mismo remitea las competencias y habilidades para la operación de los dispositivos que hace que una práctica se convierta en continua y habitual. En este caso whatsapp, que no es más que un lugar donde las prácticas de comunicación de lectura y escritura ya se usaban, en contexto de pandemia es territorio donde se integran prácticas discursivas de escolarización.

Cuadro N° 1 ¿Por cuáles medios se producía la comunicación entre estudiantes y docentes?

Medios	Estudiantes	Docentes
Whatsapp	62,7	65,4
Edmodo -classroom	41,6	57,7
Correo electrónico	31,3	88,5
Blog del colegio	9,6	26,9
Facebook/IG	4,2	7,7

Elaboración propia 2021

Esta red que ha sido apropiada por los sujetos, estudiantes y docentes, no sólo en el dominio del objeto sino también en su incorporación voluntaria y consciente a la cotidianidad, de modo que llega a ser tan importante para sus actividades cotidianas (productivas, de ocio, relacionales) que pasan a formar parte de sus prácticas sociales. Así, podemos explicar los resultados del cuadro N°1, donde vemos variación sobre el uso del blog escolar y del uso del correo electrónico, el cual casi triplica el porcentaje entre estudiantes y profesores. Por otro lado, si vemos solo a los profesores observamos que las redes sociales y el blog de la escuela fueron los menos usados. En estos datos se puede notar que la herramienta más pareja en su uso entre estudiantes y profesores fue Whatsapp, y en segundo lugar Classroom y Edmodo. La diferencia de uso entre los actores, en Whatsapp es de un 3% y en el Classroom de un 16% aproximadamente. En esta comparación se puede reconocer cómo la cultura organizacional de la escuela va produciendo ensamblajes que buscan dar una estabilidad/continuidad a sus dinámicas institucionales y que, en algunos casos, opera en la reconfiguración de la intención pedagógica como puede ser el uso de Whatsapp. Es decir, esta red en la pandemia pasó a formar parte de la cultura organizacional de la escuela, como espacio entendido

válido para sostener algunas formas de encuentro pedagógico.

Cómo decíamos más arriba, con la pandemia la desigualdad permanente se vio expresada en tiempos donde lo digital mandaba. La brecha de acceso emergió de nuevo como una problematización, producto de los hechos que la pandemia mostraba. A diferencia de otro tiempo, la conexión se volvió clave para participar en la escolarización no solo para estar de manera sincrónica sino para descargar/cargar información en las plataformas, para combinar herramientas en pos de alguna tarea. Siguiendo a Paquienséguy (2006) en el paradigma digital la conexión y la movilidad deben ser pensadas como un continuum que fueron fortaleciendo lógicas sociales sobre los usos y apropiaciones de las tecnologías, donde la mediación de las relaciones fue ocupando un lugar central.

Con el fin de poder caracterizar una de las pocas prácticas que no había sido alcanzada por la digitalización, que es la práctica de enseñanza en este nivel, resulta interesante analizar qué “medios” usaron mayormente los docentes para enviar tarea a sus estudiantes. El cuadro N° 1 muestra que WhatsApp con 62,7 % es la vía por donde más se recibe la tarea, seguida por la plataforma Edmodo o Classroom con un 41,6 %. El cuadro también muestra parte de la biografía de los usos de los sujetos en la cultura digital, sabiendo de esa doble articulación (Silverstone, 1994) como objetos mismos y como medios de comunicación. Esa doble articulación no es menor porque permite que la tecnología, que forma parte del entorno y del tiempo del sujeto, se inserte en sus prácticas cotidianas. Y ante cierta incertidumbre sobre la comunicación con el estudiantado para dar continuidad de alguna forma al vínculo educativo, el uso de WhatsApp parte de una familiaridad de los sujetos con la aplicación, asociada a un ámbito social que permite compartir información, saberes, contenidos, en fin, comunicarse con los otros.

De modo que, aquello que antes de la pandemia se mostraba como un problema en cuanto a la integración de las tecnologías en las escuelas, en este escenario se vuelve imprescindible saber con qué instrumentos se llevaría a la práctica. Así, en el cuadro N° 2, se observan herramientas para la realización de actividades escolares en pandemia, donde el celular ocupa el lugar de más uso por parte de profesores y estudiantes. Los docentes con un 80,8% y con un 68,7% los estudiantes, queda claro que el celular se transforma en el instrumento de época, porque su función polivalente se adapta a los usos cotidianos a partir del manejo del contenido técnico y del nivel de interactividad que se puede tener con el celular. En este hacer escuela en tiempos de pandemia, la conexión y la movilidad (la conexión es del 69,2% para docentes y de un 65,7% para estudiantes) se vuelven indispensables para que el individuo participe de la construcción de vínculos “pedagógicos” donde las coordenadas de espacio – tiempo se sitúan desde lugares sincrónicos y asincrónicos, con presencia o con interacción mediatizadas.

Cuadro N° 2: Con qué herramientas tecnológicas dictaron/tomaron clases. Docentes/Estudiantes.

Instrumentos	Docentes	Estudiantes
Celular Propio	80,8	68,7
Celular compartido	3,8	18,1
Computadora propia	69,2	27,1
Computadora compartida	19,2	23,5
Internet x wifi	61,5	50
Internet datos móviles	7,7	15,7

Elaboración propia 2021

También en el cuadro N° 2, en lo que refiere al uso de la computadora por parte de los estudiantes su porcentaje es bajo; y entre las opciones de computadora propia o compartidas en estudiantes la diferencia es de un 3,6 %, mientras que en los docentes el porcentaje es mucho más alto y la diferencia es mayor en ambas opciones. Tal vez, podamos atribuirle este hecho a que cada generación tiene su instrumento preferido o se asocia mejor a sus prácticas rutinarias, pero más allá de eso, la computadora como el celular respetan la idea del individualismo conectado que tiene sus inicios con el ordenador personal e internet.

En tiempos donde la virtualidad era el terreno por excelencia para todo tipo de acciones, la tarea de aprender y enseñar dependía de la exclusividad de Internet, que no es otra cosa que el principal dispositivo de mutación, el factor principal de la mediatización del lenguaje y la vida humana (Berardi, 2005). En esta lógica, los alumnos tienden a una cultura audiovisual, en contra de la palabra hablada, de manera que lo visual se transforma en algo clave para la producción del conocimiento. De allí que nos preguntamos ¿la premisa de las sociedades autoasistidas del aprendizaje, tomando la educación secundaria, se construye de manera exitosa? En ese camino, la lógica de la escolarización en las escuelas secundarias no acompaña las reglas algorítmicas que generan o construyen patrones a partir del reensamblaje de datos (Parisi, 2019) simulando un acto de enseñar en un entorno donde ciertos elementos no se pueden suplantar.



Cuadro N°3: ¿Qué cosas te facilitaría el estudio en casa mientras no se pueda asistir a la escuela?

Facilitadores	Estudiantes
Que los docentes manden grabaciones o textos escritos de las clases	57,8
Que los textos no sean tan largos	39,8
Que no den tantas tareas	15,1
Que dejen fotocopias	9,6

Elaboración propia 2021

El cuadro N° 3 arroja algo que es necesario indagar un poco más y que hace a la lógica de la escolarización. En la primera respuesta, se señala la necesidad de que el docente explique bajo el formato oral o escrito el contenido (57,8 por ciento) más allá del encuentro por zoom que se ha programado. No es menor que los alumnos mencionen esto porque en la digitalización ese aprendizaje “diseñado”, imaginado, camina bajo la narrativa de que el alumno/a puede solo/a, con estilo auto asistido, monitoreado, donde da la sensación que en Internet los hablantes seleccionan, de acuerdo al tipo de actividad, una situación discursiva determinada que da forma a la presentación del lenguaje, el cual supone una interacción. En la expresión de los alumnos/as se ve una necesidad que el docente recupere la explicación como el género predominante usado para transmitir conocimiento, sea oral o escrito. Es decir, que en estos escenarios digitales pandémicos en la red de redes se ha usado mucho más otros tipos de géneros (Cassany, 2012, Sabater Fernández, 2014;) como por ejemplo el instructivo que usan los youtubers para hacer sus vivos, al igual que el de la publicidad marcando una forma de estructurar los contenidos, los que no han podido reemplazar a la explicación y por ende al docente. Por lo que el alumno/a solicita que sea el docente el que trabajó con él esa información para hacerla conocimiento.

El segundo pedido con más importancia remite a que los textos no sean extensos con un 39,8 por ciento. Esto no es nada nuevo, porque esa crítica a la extensión de los textos escolares viene siendo sostenida desde hace tiempo ante una generación que ha crecido con la video electrónica y con más imágenes que palabras. Trabajar sobre las formas de lectura y escritura que circulan hoy en la red es una excelente premisa para ver un cruce entre la lógica de la escolarización y la lógica de la industria cultural. Pero en Santa Cruz, lo que sucedió es que los espacios de conocimiento creados contenían un conjunto de asignaturas que compartían un mismo espacio virtual, y la presencia de documentos se hacía predominante. Por eso el estudiantado manifiesta esa necesidad de la explicación a modo de interacción con los docentes, una interacción sincrónica o asincrónica, que produzca una presencia más continua por parte del docente como figura a la cual solicitarle respuestas, orientaciones, saberes.

Finalmente, resulta interesante aludir a que en este hacer escuela en la pandemia, los territorios de prácticas contenían la condición de portabilidad de la información, en terminales de recepción y depósito de la información. Ello, junto con la movilidad de contenidos que terminaban en diferentes

plataformas y maneras de hacer presente la cultura profesional del docente. Este hacer escuela se construyó durante este tiempo sobre la base del binomio individualización- red (Flichy, 1995) que pregona mucho más autonomía, eficiencia y el saber hacer, donde la comunidad se construye desde la mediatización tecnológica como otra forma de construir el vínculo entre profesores y estudiantes.

1.2.3. Virtualización, trabajo docente y curriculum

Diversas investigaciones, con acento en la sincronía, han demostrado los impactos de la pandemia en el trabajo docente (Estrado, 2020) a partir de los procesos de virtualización compulsiva y de domicialización de la escuela (Dussel, 2020). En el transcurrir de los años 2020 y 2021 se advirtió cómo la educación en casa desestructuró principios básicos del trabajo de enseñar, así como la separación y ordenamiento funcional del espacio, la presencialidad y la simultaneidad, el supuesto de homogeneidad y la agrupación de la clase (Arroyo, Corvalán, Felicioni y Merodo, 2021). La transmutación de la escolarización (Kaplan, 2020) impactó fuertemente en el trabajo de enseñar, intensificando la labor, recargando de responsabilidades la vida y la salud de los sujetos (Becher, 2020) de modo generalizado:

(...) los famosos eslóganes del managment de “eres dueño de tu propio tiempo” o “estudia en tu casa con tus tiempos” más que cobrar vida, se cobraron la vida personal y laboral colonizando y cooptando todos los tiempos. Los sujetos trabajany se conectan en todo tiempo y en todo lugar produciendo no gratuitos efectos en las subjetividades. Estar online favorece la flexibilización laboral, la responsabilización por dar respuestas eficientes a la tarea, volver la mirada hacia el sí mismo (Villagran, 2018, 2019) para observar qué se hace mal y cómo mejorarlo (Villagran, 2022).

En las entrevistas y talleres de retroalimentación que realizamos, docentes y equipos directivos expresaron sus vivencias de la intensificación laboral producto del trabajo pedagógico remoto. La docencia dió cuenta de las estrategias que desarrollaron para estar online, de las dificultades para respetar el horario laboral según declaración jurada, la culpa por no contestar mensajes o correos de las familias, estudiantes o colegas, en el smartphone estallado.

La virtualización compulsiva fue moldeando el trabajo pedagógico de modo remoto al tiempo que cada docente y trabajador/a de la educación fue moldeando su vida para acomodarse a los nuevos requerimientos temporales, espaciales, pedagógicos y laborales en sí. Así, el trabajo con el curriculum escolar, también involucró otras formas de vincularse con el conocimiento, de organizarlo, de transmitirlo y evaluarlo. Como parte de las resoluciones del Consejo Federal de Educación de Argentina, emitidas en la primera parte del año 2020, se incluyeron lineamientos especialmente referidos al curriculum y a los procesos de reorganización y priorización de contenidos. En la Res. CFE N° 363/20 se incluye como parte de las medidas al curriculum y la diversificación de las estrategias de enseñanza, y metas de aprendizaje; la revisión de tiempos y recursos complementarios y propuestas didácticas de intensificación de la enseñanza que combinen trabajo en la escuela y en el hogar en el marco de los calendarios establecidos. De igual modo en la Res. CFE N°367/20 se sostiene que las medidas adoptadas en materia curricular tienen que reconocer las definiciones de las jurisdicciones y promover acciones para reorganizar, seleccionar, guiarla secuenciación de contenidos y priorización de metas de aprendizaje de todas las áreas según sus criterios y situaciones particulares en el contexto actual. A partir de ello, las jurisdicciones en sus marcos de autonomía proponen sus lineamientos curriculares siguiendo sus propios Diseños Curriculares Provinciales y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Así, quedó manifestada la intención de la política curricular en clave federal, definiendo la necesidad de

la priorización curricular y de asuntos centrales (Res. CFE N°367/20) de las diversas áreas de conocimiento (Villagran, 2021, 2022).

En la provincia de Santa Cruz, en armonía con los lineamientos nacionales, se puso en acto el trabajo integrado por campo de conocimientos en el primer semestre del año 2020 y la coordinación a nivel institucional fue llevada adelante por los equipos de gestión y de asesoría pedagógica. Una asesora relata qué involucró ese proceso inicial:

“(…) organizar estos grupos, que los profesores comprendieran de qué manera trabajar de forma integrada, de qué manera abordar los contenidos, que los estudiantes pudieran comprender este nuevo formato” (Asesora pedagógica, ES1, Talleres de retroalimentación, 2020).

Si bien la educación secundaria se organiza curricularmente por campos de conocimiento que agrupan asignaturas afines, entre las cuales se comparten algunos criterios en términos de logros de aprendizajes y de evaluación, hasta el inicio de la pandemia no se realizaban propuestas pedagógicas conjuntas. A partir de las resoluciones que indican la necesidad de la priorización curricular y la definición de asuntos comunes, las escuelas iniciaron una etapa de trabajo de mayor articulación entre las asignaturas y la docencia a cargo de los diferentes espacios curriculares. Tal como expresa la asesora pedagógica, esa puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) no fue sencilla. Mediante la virtualidad las escuelas debieron coordinar y aunar criterios, modos de selección de contenidos, definición de ejes por campos de conocimiento, selección de modalidad de seguimiento de procesos y evaluación, utilización del tiempo de clases virtuales, entre otros aspectos. Asimismo, ello implicó comunicar a las familias y al estudiantado, explicitando qué tipo de actividades recibirían, cómo serían las clases y cómo sería la evaluación:

“Una de las quejas permanentes de los estudiantes es que no entendían que había un solo trabajo por varias áreas integradas. Otro tema fue plantear la evaluación formativa, tanto para estudiantes como para los profesores” (Rita, docente, ES1, Talleres de retroalimentación, 2020).

Históricamente la educación secundaria se conforma a partir de un patrón organizativo por disciplinas o asignaturas escolares y una división del trabajo pedagógico por cargo y campo disciplinar. La organización pedagógica y curricular integrada por campos de conocimiento viene a trastocar aspectos de esa matriz histórica, a ello tal vez se deba ese no entendimiento por parte del estudiantado y también por parte de la docencia, como lo señala la docente. Más aún cuando al trabajo integrado de las asignaturas se suma la suspensión de las calificaciones numéricas y su reemplazo por evaluaciones cualitativas y formativas.

El trabajo integrado por campo de conocimientos implica una planificación didáctica y una organización de los contenidos diferente a la organización por asignaturas. Transmutar esos aspectos de la enseñanza también supone el pasaje de un trabajo individual con los contenidos a uno de tipo colectivo. En ese pasaje se traman los lineamientos oficiales, las planificaciones didácticas de cada docente, las fuentes del currículum de cada quien, los principios de selección y exclusión, concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, entre otros asuntos. En este escenario, la producción sociopolítica del currículum se complejiza:

“En realidad mi programa no existe porque tuve que adaptar a las otras materias” (Gabriela, docente, ES1, Talleres de retroalimentación, 2020).

Uno de los efectos que podemos identificar del trabajo por campo de conocimiento, es la experiencia de una programación curricular que se esfuma, que deja de existir como tal, que se desintegra en pos del objetivo de integración con otras disciplinas. Esta experiencia de no existencia

del propio programa pone en jaque la propiedad de capital material y simbólico y del control de acceso al conocimiento de una asignatura. Las materias escolares son producidas en la vida escolar y producen un status particular entre otros campos de saber y también para quien asume su dictado. El *status* de una materia incluye la autoridad o el respeto que se le acuerdan (Goodson, 2003) y, en este caso, es ese el foco en cuestión. La autoridad cultural que cada asignatura involucra se ve tensionada en un tipo de trabajo curricular que convoca a articular ejes y no contenidos. Asimismo, la autoridad pedagógica de la docencia se ve interpelada al no poder desarrollar la planificación didáctica realizada y el propio trabajo con el curriculum. Observamos así cómo la reconfiguración de las espacialidades y temporalidades escolares, en tiempos de pandemia, involucró especialmente otras modalidades de hechura curricular y trabajo con el conocimiento. El diseño de la enseñanza mediada por tecnologías implicó el desarrollo de saberes tecno-pedagógicos no sólo para la transmisión de la cultura sino también para sortear las desigualdades estudiantiles para el acceso al conocimiento (Merodo, 2021).

CONCLUSIONES

El devenir de la pandemia sedimenta antiguas preguntas acerca de la materialidad de las instituciones educativas (Caruso y Dussel, 2003; Lawn y Grosvenor, 2001; Pineau, 2005; Varela y Álvarez, 1991; Viñao Frago, 2004), donde presencialidad y virtualidad se intersectan en la interrogación acerca de la producción de conocimiento y el trabajo docente como “pasador” de cultura (Meirieu, 2013), en un mundo, y seguramente una escuela, en shock que necesita conceptualizar y pensar aquello que estamos siendo. Diversos estudios dan cuenta particularmente de los efectos de la pandemia y la virtualización en el trabajo pedagógico en Argentina ((Dussel, 2020; Mazzeo, Diosques y Langer, 2020; Murolo, 2020; Terigi 2021)

En algún sentido, la pandemia redireccionó la organización de la tarea. No simplemente desde su faceta espacio temporal con abundancia de pantallas, cámaras apagadas, materiales digitales, la banal idea del home-office que hizo el borramiento de los límites del trabajo y la casa como del ocio y el trabajo aparejando así el agotamiento físico y mental. Se sumó a ella la inestabilidad propia de una pandemia donde la incertidumbre y el riesgo de contagio por contacto eran moneda corriente. Mientras este guión pandémico marcaba estas rutinas, la escuela cambió la forma de organización de los conocimientos para ser/hacer transmisión de la cultura, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aparecieron los campos de conocimiento, la evaluación en grupo o por campos, la pérdida disciplinar de los espacios propiamente dichos, y las diferentes herramientas evaluativas que contienen las plataformas y sus prototipos. También tuvo lugar la posibilidad para el estudiante de diseñar su trayecto por los campos de conocimiento en relación a la aprobación de los espacios que los conforman.

Tal vez, esos cambios marcados tienen su huella central en la reorganización por completo de la vida escolar, desde el “corazón” mismo del sistema, al modificar la transmisión de saberes. Esto no hizo más que intensificar la regulación de prácticas, discursos y saberes a través de tecnologías regulatorias como lo son las normativas del Consejo Provincial de Educación que referenciamos, y las plataformas educativas e instrumentos usados que acompañan el proceso de individualización, que la digitalización propone. Asimismo, en el shock pandémico se borraron las rutinas que le otorgaban cierta certeza a la tarea docente, y la empujaron a la inestabilidad de las pertenencias y atributos que hacen al quehacer docente una tarea relativamente estable.



En tiempos del COVID, la escolarización pandémica tuvo como base una formación organizativa dada por las plataformas (classroom, moodle, zoom, meet, entre otros) y estrategias institucionales sobre los dispositivos comunicacionales (usos de whatsapp, blog, mails institucionales, etc) mediante los que se buscó aferrarse a la conexión, movilidad y distribución de la información digitalizada. Pero, a diferencia de otros momentos, el tiempo y espacio no es el escolar sino el propio de la digitalización, donde la producción de saberes debe ser entendida en bytes y tiempo conectivo, como forma de registrar lo que se quiere comunicar, en el sentido de la puesta en común. Tal vez, esta escolarización pandémica fue un ensayo para saber qué se queda y qué se modifica en una sociedad en la que se pretende que se administren y gestionen los cambios.

RECOMENDACIONES

Es propósito de la investigación que la información obtenida y los resultados producidos sean dispuestos y circulen en ámbitos de decisión sobre políticas sociales, especialmente las educativas, como una forma de interacción entre la Universidad y diferentes organismos de gestión pública. Ello como un aporte de conocimiento situado y sistematizado para la toma de decisiones informada. Asimismo, sería importante generar desde la UNPA encuentros con los equipos de gestión del Consejo Provincial de Educación o sus Direcciones Regionales ante la dificultad que los equipos tenemos, en estos últimos 5 años, de trabajar de manera directa con ellos.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de la Patagonia Austral por acompañar con el financiamiento que hizo posible esta investigación. Al CONICET porque parte de la investigación se sustenta en el financiamiento a través de becarios doctorales e investigadores/as que conforman el equipo. Asimismo, agradecemos a las escuelas secundarias, a los equipos de gestión, de asesoría, docencia y estudiantado que han contribuido a este proyecto con sus tiempos e intereses.

REFERENCIAS

- ARROYO, M., CORVALÁN, T., FELICIONI, S y MERODO, A. (2021) Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios educativos*. N, 14. DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0003>
- BALL, S., MAGUIRE, M. & BRAUN, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York, USA: Routledge.
- Berardi F (2005). *Generación postal*. Editorial. Tinta Limón. Buenos Aires. Pag 258. –
- BECHER, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *Revista Científica Educ@ção*, 4(8), 922-945. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/12286>
- CABELLO, R. (2015a). Aspectos de la dimensión espacial de la inclusión digital. En S. Lago Martínez & N. H. Correa (Eds.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI* (pp. 623-631). Buenos Aires: Teseo.



- CASSANY, Daniel. 2012. En línea: leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2002) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos.
- DUSSEL, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.), Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp.337-348). Buenos Aires: UNIFE.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- GRINBERG, S (2011). La conjetura del ADN. Vitalpolitic y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos. Cuadernos de trabajo; Lugar: La Plata; Año: 2011 vol. 1 p. 13 – 24. Disponible
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200416033916/Cuaderno-de-trabajo-1.pdf>
- (2013) Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: Estados de un debate Revista Colombiana de Educación. Lugar: Bogotá; Año: 2013 p. 77 – 98 Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2183>
<https://doi.org/10.17227/01203916.65rce77.100>
- GRINBERG, S., VERON, E., & BUSSI, E. (27 de abril de 2020). #COVID19 shock y la perplejidad de los derechos humanos. Diagonal CIEP. <https://diagonalciep.org/covid19-shock-y-la-perplejidad-de-los-derechos-humanos/>
- GRINBERG, S; PORTA, Luis (2021) La investigación educativa como umbrales de sentidos porvenir Praxis Educativa; Lugar: LA PAMPA; vol. 25 p. 2 – 28. Disponible
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5544>
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250102>
- GOROSTIAGA, J. (2012). LAS POLÍTICAS PARA EL NIVEL SECUNDARIO EN ARGENTINA: ¿HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS IGUALITARIA?. Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21(1), 119-161.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688499X2012000100007&lng=es&tlng=es.
- MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila.
- MERODO, A. (2021) Escolarización, plataformas y acceso al conocimiento. Desafíos actuales. En Cabello R. (org). Educación en el Entorno Tecnocultural =Educação no Ambiente Tecnocultural/— Teresina:EDUFPI ;SALTHER.
- MUROLO, L. (2014). Hegemonía de los sentidos y usos de las tecnologías de la comunicación por parte de jóvenes del Conurbano Bonaerense Sur (Tesis, Facultad de Periodismo y Comunicación Social). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/43080>
- O'NEIL, C (2019). Armas de destrucción matemática. Como el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia. <https://eldebatedehoy.es/cultura/armas-de-destruccion-matematica/>
- PAQUIENSEGUY, F (2008) Marco teórico de la sociología de los usos y el trabajo sobre sus conceptos. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/324976779_MARCO_TEORICO_DE_LA_SO_CIOLOGIA_DE_LOS_USOS_Y_EL_TRABAJO SOBRE SUS CONCEPTOS
- PÉREZ, A. (2014). Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina

- POGGI M. (2009) Indicadores y desafíos de los sistemas educativos en América Latina En ortega y Rizo (Coord) Avances y desafíos en la evaluación educativa. OEI 67-80
- Red ESTRADO (2020). Informe de la Red ESTRADO-ARGENTINA presentado en la reunión con el Ministro de Educación de la Nación Dr. Nicolás Trotta, el Secretario de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias Dr. Pablo Gentili y la Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente Dra. Mercedes Leal.
<https://ffyh.unc.edu.ar/academica/wp-content/uploads/sites/33/2020/05/2020-Inf>
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem Fronteiras, 7(2), 131-147.
- SAUTU, R (2005) . Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. - la ed. - Buenos Aires : Lumiere., 2005. ISBN 950-9603-57-O. 1. Disponible en
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoria_objetivos_y_metodos_en_investigacion_sautu_ruth.pdf
- Simondon. Redes UNQ, 13, (26), pp. 277-289. Recuperado en
<https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/540/17-R2007v13n26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SANDOVAL, L (2019) Una lectura político-comunicacional de los usos y redefiniciones de las tecnologías de información y comunicación: el caso de la domesticación de la tecnología móvil en Argentina. (Tesis, Facultad de Periodismo y Comunicación Social). Recuperado
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/86949/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- STEINBERG, C. (2014) Abandono Escolar en las Escuelas Secundarias Urbanas de Argentina: Nuevos Indicadores para el Planeamiento de Políticas de Inclusión Educativa Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-26 Arizona State University Arizona, Estados Unidos.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1885>
- VILLAGRAN, C. (2020) Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas. Praxis educativa.: Universidad Nacional de La Pampa. vol. n°. p - . . eissn 2313-934X
- VILLAGRAN, C. (2021) El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica” Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (ISSN 1853-786 3). <https://doi.org/10.24215/18537863e079>
- VILLAGRAN, C. (2022) Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto. *Revista IRICE*. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/> - e-ISSN 2618-4052.
<https://doi.org/10.35305/revistairice.vi42.1381>
- YOUDELL, D. (2010). Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of post-structural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 87–100. <https://doi.org/10.1080/09518390903447168>
- ZIEGLER, Sandra, & NOBILE, Mariana. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400005&lng=es&tlng=es.

Documentos consultados

Acdo. CPE N° 075/14 Régimen Académico de la Educación secundaria obligatoria Evaluación, Acreditación, Promoción y Movilidad de los estudiantes de Santa Cruz.
Res. CFE N° 363 Res. CFE N° 364 Res. CFE N° 367 Res. CFE N° 368/20 Res. CPE N° 620 Res. CPE N° 1333 Res. CPE N° 323/22
Res. Ministerio de Nación N° 108/20

ANEXO

Video síntesis del trabajo de campo:

https://drive.google.com/file/d/1dhCagBu9KYCmOqwtEz0YAjV1h7JN9p4y/view?usp=share_link

