



Seminario de Tesina - Licenciatura en Trabajo Social

Experiencias de docentes del Primer Ciclo de Educación Primaria durante el contexto de Pandemia de Covid-19 en la ciudad de Avellaneda, Santa Fe, durante el año 2020

Tesista: Camila Debárbora

Directora: Luisina Soria

Año: 2024



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Tesina de grado

“Experiencias de docentes de Primer Ciclo de Educación Primaria durante el contexto de Pandemia de Covid 19 en la Ciudad de Avellaneda, Santa Fe, durante el año 2020”¹

Tesista: Debárbora Camila

Directora: Soria Luisina

Equipo docente:

Mg. Gustavo Papili

Lic. Mercedes Gomitolo

Lic. Emilia Schmuck

Lic. Melina Chechele

Lic. Guillermina Barukel

Lic. Sergio Peralta

Año: 2024

¹ Las imágenes presentes en la portada y en los capítulos pertenecen a un mural pintado por estudiantes de la promoción 2020 y 2021 de la Escuela Primaria N° 6104 y diseñado bajo la consigna de transmitir lo vivenciado como estudiantes durante la pandemia. El mural se encuentra plasmado en una pared en el establecimiento escolar.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL	11
1.1. Antecedentes.....	11
1.2. Marco Teórico-conceptual.....	14
1.2.1. Coyuntura de Pandemia.	14
1.2.2. El Campo Educativo.	17
1.2.3. Experiencias Docentes.....	19
CAPÍTULO 2: PRECISIONES METODOLÓGICAS.....	25
2.1. Estrategia Metodológica.....	25
2.2. Enfoque Biográfico- narrativo	26
2.3. Construcción de la Unidad de Análisis y Contacto con las Participantes	28
2.4. El Proceso de Recolección de Datos: Instrumentos y Estrategias.....	29
2.4.1. Las entrevistas.....	29
2.4.2. Análisis de documentos.....	31
2.5. Análisis de los Datos Obtenidos	32
CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA: DERECHOS E INTERVENCIONES EN PANDEMIA	34
3.1. La Educación Primaria como Derecho: Marco Legal y Agentes del Campo Educativo.	34
3.2. La Escuela Primaria N° 6104.....	38
3.3. Lineamientos Educativos en la Coyuntura de Pandemia.....	40
CAPÍTULO 4: LAS DOCENTES PARTICIPANTES. SUS TRAYECTORIAS Y NOCIONES DE LA EXPERIENCIA DOCENTE	47

4.1. Trayectorias Docentes: Una Aproximación Breve a Sus Recorridos para Conocer a las Participantes	47
4.2. Experiencias Docentes: Definiciones y Caracterización de las Participantes.....	54
CAPÍTULO 5: EXPERIENCIAS DOCENTES DURANTE EL CICLO LECTIVO 2020	62
5.1. Aspectos Significativos	62
5.2. Configuraciones Pedagógicas	69
5.3. Cotidianidad Docente	74
REFLEXIONES FINALES	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXO 1	88
ANEXO 2	89
ANEXO 3	92

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, amigos y pareja que de diferentes maneras me acompañaron en este recorrido, por los detalles, la presencia y la compañía de todos los días. A mis padres, por darme la posibilidad de estudiar en otra ciudad y sostener mis años de formación.

A Luisina, quien hizo más ameno un proceso cargado de inquietudes, por su compromiso, por pacientemente respetar mis tiempos y las observaciones siempre constructivas que caracterizaron su acompañamiento.

A la Universidad Pública, por significarme una oportunidad -que para muchas es la única- de formarme en la profesión y disciplina que deseo para mi proyecto de vida. En mi recorrido por la Licenciatura en Trabajo Social me enriquecí en conocimientos, experiencias y conocí excelentes personas.

Y especialmente, por compartir sus relatos llenos de saberes, anécdotas, sentires y detalles personales sobre sus trayectorias y experiencias en la docencia, un agradecimiento especial a las docentes de la Escuela Primaria N° 6104 que amablemente participaron de la investigación.

Muchas gracias!

RESUMEN

La presente investigación pretende recuperar y analizar las experiencias docentes del primer ciclo de nivel primario durante la pandemia Covid - 19 en la Escuela Primaria N°6104 “Presidente Avellaneda” de la Ciudad de Avellaneda, Santa Fe durante el ciclo lectivo 2020.

El fenómeno de la pandemia por Covid-19 atravesó de forma heterogénea la vida de estudiantes, docentes, familias y configuró las posibilidades de sostener la continuidad escolar de las infancias. Este trabajo aborda diferentes aspectos que configuran las experiencias docentes dentro de una escuela primaria pública durante tiempos de emergencia social y sanitaria, recuperando diversos saberes, sentires y prácticas producidas y resignificadas por las participantes acerca de lo vivido como docentes durante el ciclo lectivo 2020.

Para llevar a cabo el trabajo se utilizó una metodología cualitativa de diseño flexible, centrada en un enfoque biográfico-narrativo que prioriza las voces de las participantes para acceder a los relatos de sus experiencias docentes. Se emplearon entrevistas semiestructuradas como principal técnica de recolección de datos.

Los principales resultados obtenidos a partir del trabajo dan cuenta de docentes que identifican a los estudiantes, la dimensión pedagógica y al contexto sociocultural e institucional como elementos centrales que configuran y singularizan sus experiencias en la docencia. Durante la pandemia las brechas en recursos materiales y el acceso y uso de tecnologías virtuales se expresa como una de las principales desigualdades que atraviesan la comunicación y continuidad pedagógica. A su vez, se producen configuraciones pedagógicas que priorizan el aprendizaje de contenidos básicos y la construcción de vínculos enfocados en lo afectivo y el cuidado de los estudiantes.

Palabras claves: Experiencias docentes - Educación - Pandemia

ABSTRACT

The following research paper intends to recover and analyse teaching experiences from the first educational stage at “Presidente Avellaneda” Primary School 6104 in Avellaneda, Santa Fe, during the pandemic in the year 2020.

The phenomenon of the Covid-19 pandemic affects the lives of students, teachers, families in a heterogeneous way and shapes the possibilities of sustaining the school

continuity of childhoods. This work addresses different aspects that shape the teaching experiences within a public primary school during times of social and health emergency, recovering various knowledge, feelings and practices produced and re-signified by the participants about what they experienced as teachers during the 2020 academic year.

To carry out the research, a qualitative methodology of flexible design was used, centered on a biographical-narrative approach that prioritizes the voices of the participants to access the stories of their teaching experiences. Semi-structured interviews were used as data collection techniques.

The main results obtained from the investigation show that teachers identify the students, the pedagogical dimension and the sociocultural and institutional context as central elements that shape and singularize their experiences in teaching. During the pandemic, the gaps in material resources and the access and use of virtual technologies are expressed as one of the main inequalities that communication and pedagogical continuity suffer. Moreover, pedagogical configurations are produced that prioritize the learning of basic contents and the construction of bonds focused on the affective and the care of the students.

Keywords: Teaching experiences- Education- Pandemic



El presente informe corresponde a la tesina de grado desarrollada en el marco de la cátedra “Seminario de Tesina” de la Licenciatura en Trabajo Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral.

Se advierte a quienes leen que en el documento se recurre al lenguaje inclusivo mediante el uso de la *e* como reemplazo de la marca genérica². Esta estrategia discursiva, como plantea Bórtoli (S/F), no pretende desaparecer el género, sino que es empleada con la intención de alojar a identidades diversas, sin caer en la suposición de la autopercepción de género de nadie. De la misma manera, en las secciones del trabajo donde se hace referencia las personas que fueron partícipes de la investigación, se hace uso del pronombre con el que expresaron identificarse.

En cuanto a los intereses y decisiones que delinearón el proceso de producción de la tesina, la primera elección general respecto al tema de investigación se refiere al campo educativo. El acceso universal y gratuito a la educación primaria se constituye como derecho humano fundamental a nivel internacional³. En particular, la educación inicial, primaria y secundaria de carácter obligatoria, pública y gratuita se define en Argentina como un derecho a partir de la Ley nacional N° 26.206. La escuela primaria se conforma como un espacio donde se garantizan una serie de derechos que no se limitan al acceso a la educación: siendo una institución que forma parte del Sistema de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA) (Ley 26.061), la escuela representa un espacio de promoción y protección de los derechos de los niños, formando a sus estudiantes en el conocimiento y empoderamiento sobre sus derechos, siendo un lugar destacado para la construcción de identidad, detectando situaciones de vulnerabilidad y resguardando la integridad física y psíquica de las infancias (Ministerio Público Tutelar [MPT], 2020).

² El uso del lenguaje inclusivo está aprobado en producciones académicas por la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas a través del Expte. FCJS-1039985-20 (Bértoli, S/F).

³ Algunos instrumentos internacionales que abordan el derecho a la educación en general, o el acceso a la educación primaria en específico, son la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13 y 14) y su respectivo Plan de acción para la enseñanza primaria (art 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales), Convención sobre los derechos del niño (art. 28 y 29).

La elección de la educación como tema general de investigación surge a partir de diferentes intereses y recorridos a nivel personal y académico. Por un lado, en lo personal se vincula a la presencia de una persona en mi grupo familiar que ejerce la docencia, cuyo atravesamiento de su ejercicio profesional sobre una cotidianeidad compartida generó otra cercanía con el espacio de la escuela más allá de mi propia trayectoria escolar. Por otro lado, el interés por investigar sobre el campo se consolida en el marco de mi recorrido de formación académica por la licenciatura de trabajo social, a partir de diferentes materias y experiencias de prácticas académicas vinculadas a la educación y problemáticas en el acceso a este derecho.

La elección de la coyuntura de pandemia, específicamente el ciclo lectivo del 2020 como primer año de este fenómeno, se define como otro aspecto de interés que orientó el recorte temporal para el objetivo de investigación. Informes producidos por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) y la Comisión Económica para América Económica y el Caribe (en adelante CEPAL) sobre la situación de los países latinoamericanos determinaron que el acceso a la educación se presentaba como un desafío previo a la pandemia. No obstante, los informes plantean que la coyuntura de pandemia y las crisis generadas por la propagación del virus han producido profundizaciones en las desigualdades existentes en materia de derechos (UNESCO, 2020; CEPAL, 2020).

En este contexto, se vuelve relevante problematizar particularmente el acceso a la educación de las infancias en un escenario regional donde se mantiene latente e instauran en las ideas y cuerpos de la sociedad racionalidades que naturalizan la desigualdad y defienden el avance del capital sobre los derechos humanos (Stossel y Retamozo, 2020). Esta situación emergió como una inquietud desde el inicio del proceso de diseño de la tesis y se resignifica en los siguientes años, frente a un panorama que prevalecen propuestas de gobierno que Delgado (2024) caracteriza bajo la forma de una derecha internacional, signos de una ola neoliberal extrema y empobrecedora.

En el marco de las precisiones y aclaraciones ya hechas, es preciso mencionar que se pretende llevar a cabo la investigación desde una perspectiva crítica, abordando el objeto de estudio desde un lugar reflexivo, entendiendo a la realidad social como una realidad dinámica que se inscribe sobre tramas sociales, políticas, culturales, que deben ser problematizadas en el marco de un determinado momento socio- histórico (Gamboa, 2011). Desde este lugar, recuperando los aportes de Freire (2012), se concibe a quienes participan en la investigación como sujetos con la capacidad de reflexionar y compartir

desde sus propias voces los saberes, significados, sentires y prácticas que construyen sus experiencias de vida.

En relación a estas preocupaciones e intereses se definen los siguientes interrogantes que orientan la investigación: ¿Cómo se configuran las experiencias docentes sobre el acceso a la educación de infancias durante la coyuntura de pandemia? ¿Cómo atraviesa la coyuntura de pandemia en el ejercicio de la docencia durante el ciclo lectivo 2020? ¿Qué configuraciones pedagógicas orientan las experiencias docentes en este contexto? ¿Cómo vivencian las docentes la articulación de los lineamientos educativos a estas experiencias?

Si bien me interesé por diferentes aristas de la educación de nivel primario en general y especialmente en la coyuntura de pandemia, el marco de un trabajo de tesina de grado exigió un recorte del tema. Se define trabajar con las propias narrativas de las docentes y sobre determinados aspectos de sus experiencias ejerciendo en el primer ciclo (1°, 2° y 3° grado) durante el ciclo lectivo del año 2020. La elección de la escuela se atribuye a la existencia de una vinculación previa y al aspecto factible de llevar a cabo el trabajo en dicha institución educativa.

El trabajo de campo comenzó en el año 2022 durante el cursado del Seminario de Tesina y continuó en el año 2023. En este período se recuperaron documentos institucionales, materiales secundarios y se llevaron a cabo encuentros informales y entrevistas con integrantes del equipo directivo y cuerpo de docentes del primer ciclo de la Escuela Primaria N° 6104 que ejercieron durante el año 2020.

En este sentido, los objetivos que orientaron la investigación se conforman por un objetivo general y cuatro objetivos específicos. El objetivo general consiste en analizar las experiencias docentes en la coyuntura de pandemia de las docentes del primer ciclo de la Escuela Primaria N° 6104 “Presidente Avellaneda” de la Ciudad de Avellaneda, Santa Fe durante el ciclo lectivo 2020.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero es comprender los recorridos biográficos de las docentes participantes; el segundo es analizar las experiencias docentes configuradas a partir del decreto DISPO; el tercero es conocer las normativas educativas en la coyuntura de pandemia 2020; y el último es indagar y comprender las configuraciones pedagógicas frente a la coyuntura de pandemia.

El trabajo se encuentra organizado en seis capítulos. En el primer capítulo, *Antecedentes y marco teórico-conceptual*, se plantea el estado de la cuestión y las categorías centrales para la investigación.

En el segundo capítulo, *Precisiones metodológicas*, se desarrolla la elección de la estrategia metodológica cualitativa de investigación de diseño flexible y el enfoque biográfico-narrativo. En el mismo se desarrollan aspectos relevantes acerca del proceso de trabajo de campo y análisis de los datos obtenidos, junto a la presentación de la unidad de análisis y los instrumentos de recolección de datos.

En el tercer capítulo, *La educación en Argentina: derechos e intervenciones en la coyuntura de pandemia*, se desarrolla acerca del derecho a la educación en Argentina, se caracteriza y reconstruye brevemente a la historia de la Escuela Primaria N° 6104 donde se enmarcan las experiencias docentes a analizar y se caracteriza el impacto de la pandemia en la educación en Argentina junto a una reconstrucción de las intervenciones estatales a partir de fuentes secundarias.

En el cuarto capítulo, *Las docentes participantes: sus trayectorias y nociones de la experiencia docente*, se reconstruye brevemente los recorridos biográficos de las docentes participantes y se analiza las concepciones de las propias sujetas sobre la experiencia docente.

En el quinto capítulo, *Experiencias docentes durante el ciclo lectivo 2020*, se analizan los aspectos significativos reconocidos por las propias participantes de sus experiencias docentes durante el ciclo lectivo del año 2020. A su vez, se presentan aspectos de la cotidianeidad del ejercicio docente y se analizan las configuraciones pedagógicas durante este recorte temporal.

Por último, se comparten las reflexiones finales.



1.1. Antecedentes.

En esta sección se exponen los antecedentes que resultan significativos al tema de investigación. Se recuperan diferentes aportes teóricos sobre las categorías centrales para el trabajo y algunos abordajes metodológicos que proponen enfoques apropiados sobre los objetivos de investigación. Para ello, se seleccionan artículos, tesis de maestría y libros limitando la búsqueda a la producción dentro del campo educativo en Argentina.

Las experiencias se construyen como uno de los objetos frecuentes a conocer a través de la investigación cualitativa (Souza Minayo, 2010) desde distintos campos de conocimiento y desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos. Un trabajo que aborda las experiencias dentro del campo educativo es la tesis de maestría de Argani (2014) titulada “Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio de caso”. Si bien este antecedente se enfoca en la producción de saber y las modalidades en la formación docente en el marco de redes pedagógicas y desde otro recorte temporal-espacial, presenta algunas cuestiones interesantes para pensar la investigación de experiencias docentes.

La autora reconstruye algunas discusiones teóricas y metodológicas sobre la articulación entre el saber pedagógico y el saber de la experiencia. En este trabajo de reconstrucción, aporta características y definiciones precisas para comprender la noción de experiencia, siendo esta una categoría central para el trabajo de investigación de tesina. Argani (2014), recuperando a autores como Dewey (1989) y Larrosa (2003), plantea que las vivencias se transforman en experiencia cuando se piensa y se reflexiona sobre lo que se está viviendo. En este sentido, los docentes se presentan como productores y portadores de saberes en la medida que reflexionan sobre sus propias prácticas en el transcurso de sus trayectorias docentes.

Argani (2014) desarrolla el potencial que tienen las experiencias para la investigación educativa al componerse de saberes, de prácticas y de sentires que construyen los sujetos de manera situada y reflexiva, frente a las vivencias en contextos particulares y en ámbitos institucionales concretos. En este sentido,

La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. (Argnani, 2014, p.30)

Esto permite pensar en los relatos de las experiencias de los docentes como un modo de conocer los sentidos y las interpretaciones que construyen estos actores sobre la realidad educativa, social y política que vivenciaron frente a la coyuntura de pandemia en el marco de la escuela primaria donde transitan. Es un enfoque que permite recuperar la singularidad de la lectura de los sujetos sobre lo significativo en sus experiencias, desde lo cotidiano, la particularidad de las circunstancias, los desafíos y las emociones que atravesaron durante el ciclo lectivo del año 2020.

Un antecedente que comparte en el interés por los docentes y sus experiencias durante la pandemia por COVID-19 es otro trabajo realizado por Argani (2020) titulado “Relatos de experiencias pedagógicas en pandemia: enseñanza y cuidados en tiempos de excepcionalidad para la escuela”. El momento en el que se enfoca la investigación coincide con el recorte temporal del escenario educativo que se configura a partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).

El trabajo se encuentra orientado por el objetivo de contribuir a las discusiones dentro del campo pedagógico sobre la supuesta contradicción entre la enseñanza y el cuidado. Frente a ello, explora y presenta algunos sentidos en los que estas nociones se encuentran articuladas en las prácticas docentes en el contexto de pandemia. Argnani (2020) recurre al enfoque biográfico-narrativo para acceder a aquellos saberes pedagógicos que se configuran de manera heterogénea y discontinua a ras de las experiencias de los docentes.

Este enfoque resulta pertinente para dar valor a las voces de los docentes e integrar la dimensión subjetiva que se pone en juego en los relatos de lo vivido en el ciclo lectivo 2020. A su vez, asumir esta perspectiva para la investigación resulta valiosa para dar cuenta “de aspectos cotidianos, sutiles y significativos de los procesos educativos, así como también para construir conocimiento acerca de los sujetos pedagógicos, las prácticas y las relaciones que tienen lugar en las escuelas considerando los distintos contextos y las particulares situaciones en los que interactúan” (Argnani, 2020, p. 45).

La autora arriba a una serie de resultados y reflexiones que demuestra la posibilidad de reconstruir y analizar los sentidos y saberes que construyen los docentes sobre sus experiencias en pandemia a partir de un enfoque biográfico-narrativo.

Reconociendo la complejidad de la práctica educativa en tiempos de pandemia y la singularidad que adquieren las reflexiones y experiencias educativas según el contexto sociocultural e institucional, en el documento titulado “Aprendizaje y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid-19.” Beltramino (2020) organiza y compila artículos y ensayos de docentes, investigadores y profesionales del campo pedagógico de distintos lugares de Argentina. Para narrar lo vivido los diferentes autores recuperan conceptos conocidos y empleados en el campo educativo para explicar y compartir las experiencias atravesadas durante la coyuntura de pandemia, mientras otros autores recurren a nuevas nociones para poder expresarlo. A continuación se desarrollan aquellos conceptos que son recuperados del compilado de Beltramino (2020) para el trabajo de tesina.

En el trabajo “¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia?” por Balmaceda (2020), el autor recupera el término “domesticación” de lo escolar empleado por Dussel (2020) para referirse al fenómeno en el que se construye una mixtura entre la escuela y la casa en la que ambas se encuentran articuladas, a diferencia de presentarse como espacios material y socialmente diferenciados previo a la pandemia. Esta idea se reitera desde otros términos y es abordada desde diferentes reflexiones por otros trabajos y autores presentes en el capítulo.

El autor también recupera la categoría de “habitualidades alteradas” que aporta Frigerio (2020) para pensar como la pandemia trastoca las prácticas cotidianas. A su vez, recurre a esta idea para no mirar a la escuela como algo interrumpido, sino pensar en procesos distintos, “alterados”, que los docentes han sostenido para enseñar y habilitar aprendizajes.

Coicaud (2020) en el trabajo “Pandemia, pánico y panóptico. La educación en nuevos escenarios” hace énfasis en diferenciar la educación a distancia de la educación remota en emergencia. La autora plantea el segundo término para referirse a lo desarrollado durante el ciclo lectivo del año 2020, ya que la pandemia generó una interrupción súbita de los distintos niveles educativos lo que no dio lugar los memos de diseño y planificación que requiere la educación a distancia.

Los planteos acerca de la forma en que se configuró la escuela y la educación en tiempos de pandemia varía entre los autores compilados en Beltramino (2020) y sus

experiencias, las cuales podrían agruparse en dos grandes grupos. Sin embargo, más allá de las diferentes reflexiones, todos reconocen la presencia de desafíos y transformaciones en el escenario educativo del ciclo lectivo del año 2020.

Un primer grupo posee una visión más “pesimista” de estas experiencias. Se plantea la dificultad de trasladar la escuela a la casa al constituirse como espacios incompatibles, lo cual genera desafíos en torno a construir sentidos y procedimientos viables al contexto de confinamiento para creer en la eficacia del hacer de los docentes. También, al no poder reemplazar la presencialidad en la escuela, se caracteriza como un momento de pérdidas: pérdidas del tiempo y espacio para ser estudiantes, la pérdida de la escuela como espacio de igualdad y de cuidado, pérdida de la experiencia de estar juntos, de compartir el tiempo y espacio escolar, del componente afectivo de las clases, de compartir e intercambiar miradas, abrazos y risas, entre otros.

En el segundo grupo predomina una mirada orientada a las posibilidades y aprendizajes generados en las experiencias durante el escenario de pandemia. Desde este lugar, se plantea al ciclo lectivo del 2020 como un año extraordinario en el que se construyó otro tipo de aula, como un momento que presenta la oportunidad de revisar a la escuela y sus rutinas tal cual la conocemos. Se plantea una mirada que expresa lo desafiante de las clases virtuales y la educación en pandemia como algo positivo que, entre otros planteos, pone en agenda lo imprescindible que los docentes se capaciten en el uso de tecnologías, en apostar a la flexibilidad y a la elaboración de propuestas curriculares apropiadas para enseñar y aprender en contextos sociales complejos.

En base a lo desarrollado, frente al recorte temporal del año 2020 y el escenario que se configura a partir de las medidas de ASPO/DISPO, la variedad de focos de reflexión que se abordan en los distintos escritos y los resultados a los que se arriba da cuenta de la singularidad de cada institución escolar, del contexto sociocultural y de lo que cada autor considera significativo sobre las experiencias en este tiempo y necesario de documentar, narrar y compartir.

1.2. Marco Teórico-conceptual.

1.2.1. Coyuntura de Pandemia.

La coyuntura de pandemia para este trabajo representa el contexto en el que se desarrolló la investigación, como también configura una categoría para el análisis de las experiencias docentes. A principios del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró como pandemia la propagación de la enfermedad por coronavirus (Covid-

19). Se trata de una enfermedad infecciosa provocada por el virus SARS-CoV-2 que afecta de distintas maneras en función de cada persona: desde síntomas leves hasta el fin de la vida. Adoptó la magnitud de una pandemia al evolucionar a una extensión de nivel global, tener un carácter letal y afectar a un gran número de personas (Roselli, 2020).

Situar la investigación sobre experiencias docentes en el marco de una pandemia por COVID-19 en el año 2020, requiere comprenderla más allá de los aspectos médicos vinculados al virus, su velocidad de contagio y las implicancias que significa para la salud de las personas. Este fenómeno adquiere una dimensión social en la medida que se expresa de manera heterogénea y singular en distintos territorios y poblaciones. En este sentido, la pandemia se construye como un problema macro que atraviesa y profundiza otros problemas sociales preexistentes en la vida de las personas. Como expresa Carballeda (2020):

La enfermedad como proceso impacta de manera distinta según el lugar, espacio donde aparece, las características nutricionales, habitacionales, las enfermedades previas, las condiciones de construcción de la cotidianeidad y especialmente la posibilidad de percepción de sentirse enfermo, sano o expuesto a ella en relación a la subjetividad de cada uno y de los condicionamientos sociales y económicos que dialogan inevitablemente con estas cuestiones. (p.1-2)

La dimensión social de la pandemia requiere pensar su atravesamiento en las condiciones de vida y de reproducción de las personas de manera contextualizada y situada. Es un acontecimiento mundial que se encuentra, atraviesa y resignifica contradicciones, procesos y conflictos que son preexistentes a nivel mundial y nacional.

La emergencia de la pandemia desde la categoría de coyuntura implica reconocer que hay un suelo histórico que le otorga particularidad a los problemas y desafíos emergentes. Guzman Ramonda (2020) recupera a Zemelman (2005) reflexionando que los fenómenos históricos poseen una dinámica compleja al desenvolverse en varios planos de la realidad y no de manera lineal. En una coyuntura existen múltiples temporalidades dinámicas y contradictorias de los fenómenos socio-históricos, en la que los procesos sociales, económicos, culturales y políticos poseen una determinación recíproca.

Existe una temporalidad social y política que configura la realidad, donde las relaciones de poder y el conflicto son elementos claves de análisis en un determinado momento socio-histórico (Guzman Ramonda, 2020). Reflexionar sobre las experiencias docentes en la realidad contemporánea en el primer año de pandemia vuelve necesario reconocer y problematizar la presencia de la racionalidad neoliberal en los países de la

región. Por un lado, porque los procesos emergentes, inesperados y propios de la situación pandémica por COVID-19 se imponen a un escenario político, social y económico agravado en las últimas décadas por la instauración del proyecto neoliberal y un modelo de producción capitalista. Por otro lado, fundamentalmente, por las tensiones que esta racionalidad instaura en el campo educativo para garantizar el acceso a derechos (Tenti, F., 2021).

Stossel y Retamozo (2020) explican que a principio de este siglo se retoman en la región propuestas progresistas de gobierno que plantearon recuperar el lugar del Estado como garante de derechos y regulador de la vida social. Sin embargo, esto no significó un quiebre definitivo del consenso neoliberal y la ruptura de sus dispositivos. El neoliberalismo persiste y se reconfigura en distintos momentos sociohistóricos creando huellas en el espacio simbólico, cultural y económico, e instaurando sentidos y dispositivos que mantienen latente el retorno de distintos consensos y formatos de opciones neoliberales de gobierno. Las normas generales de vida que produce se encarnan de maneras diversas en los distintos territorios y poblaciones (Stossel, Retamozo, 2020).

El neoliberalismo como proyecto económico, social y político se funda en la desigualdad como un aspecto constitutivo (Murillo, 2011), produciendo y regulando como racionalidad gran parte las condiciones de nuestra vida, determinando aspectos elementales de nuestra cotidianeidad:

(una) racionalidad que precisamente ordena y gobierna las relaciones, los cuerpos, las ideas, los deseos, creencias y configura las preferencias. Subsume -o al menos procura hacerlo- todas las dimensiones de la existencia humana. Es una actividad que norma la vida y se inscribe en nuestra corporalidad. (...) puede (re)producirse porque existe una racionalidad y un tipo de subjetividad que lo sostiene, incluso una emotividad, una ética y una estética. Nuestras prácticas cotidianas, en buena medida, participan de la producción inmanente de las desigualdades a las que el neoliberalismo se debe (Stossel y Retamozo, 2020).

Murillo (2011) plantea que el arte de gobierno neoliberal reconfigura la cuestión social hacia una cuestión individual centrada en los principios de competencia, la desigualdad como condición natural, individuación y extiende la lógica costo-beneficio del mercado a todas las esferas de la vida.

Si bien el objetivo de este trabajo no es analizar el proyecto económico, social y político neoliberal, es importante tener presente que define una racionalidad de gobierno y productor de orden social que avanza de manera ofensiva el capital sobre los derechos

humanos. Particularmente, en una coyuntura en la que se profundizan las desigualdades preexistentes, pone en tensión las formas de pensar en el acceso a educación como derecho para todos, frente a proyectos de escuela que conciben a la cultura y el conocimiento como mercancía (Tenti, F., 2021).

1.2.2. El Campo Educativo.

Entender a la educación como campo sugiere tomar aportes de Bourdieu en su análisis del mundo social, reconociendo la articulación entre dos estructuras: las externas y las internalizadas por los sujetos. Una definición de campo del autor lo supone como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1987, pp.108, como se citó en Gutierrez, 2005). Su dimensión histórica se atribuye a su carácter dinámico frente a las posibilidades de definición y redefinición de sus límites, las relaciones que se establecen a su interior y las instituciones comprometidas (Gutierrez, 2005). A su vez, se configura como un espacio de juego ya que participan diferentes agentes sociales con posiciones determinadas dentro del mismo. Estos agentes, como explica Gutierrez, no son sujetos estáticos, sino que disponen de márgenes de maniobra donde luchan por sus intereses y los determinados bienes que se encuentran en juego al interior del campo.

Cada campo se define en torno a un capital específico que se encuentra en juego, una distribución desigual del mismo y la existencia de participantes dispuestos a luchar por él. La educación se configura especialmente sobre la cultura como capital, particularmente al conocimiento, la ciencia y el arte, reconociendo su rol en los procesos de producción y distribución de bienes (Tenti, 2021).

Desde la definición de Bourdieu (1987) una característica puntual del campo es la posesión de instituciones específicas. La escuela, en el caso del campo educativo, es una de ellas. La configuración de la escuela primaria como la forma hegemónica y privilegiada de educación se debe a una construcción histórica-social de la modernidad⁴ en la que el estado definió su función frente a las necesidades contemporáneas de la sociedad⁵ (Pineaud, 2001). En este sentido, el triunfo de la escuela común como espacio

⁴ Serra, M.S. plantea que “Los Estados modernos necesitaban la escuela, en tanto debía atender a las exigencias de legitimidad del nuevo orden político, pero -y quizás fundamentalmente- la escuela estaba llamada promover en las nuevas generaciones el sentido de pertenencia a un espacio social determinado, que era el nacional” (2010, p.4).

⁵ Esto no significa que en distintas épocas previas al surgimiento de la escuela y de forma paralela a la misma no existan otras formas de organización de las prácticas educativas.

privilegiado para la educación y formación de las infancias se debe en parte a la aceptación y el reconocimiento que la sociedad en general, y especialmente las familias, depositaban en la legitimidad de ese espacio y en las figuras de los docentes (Serra, M.S., 2010). Se define el campo educativo frente al reconocimiento de la cultura y el conocimiento como un bien deseado.

La educación, al entenderla “como proceso de interacción (enseñanza-aprendizaje) que conlleva a la apropiación de determinados conocimientos, el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades, el incentivar determinadas actitudes, que se realiza dentro de procesos históricos-sociales y culturales determinados” (Argon, 2007, p.40), se constituye como un elemento central en el proceso de formar a las personas para la vida en sociedad. Frente a este objetivo, la institución escolar es productora de capital cultural de forma incorporada en los sujetos y posee la autoridad de emitirlo de manera objetivada a través, por ejemplo, de títulos escolares (Gutierrez, 2005).

La definición y redefinición de la educación y la escuela como espacio en el que se institucionaliza, se construye con la participación de distintos actores, según los intereses, necesidades y proyectos de cada sociedad en cada momento histórico. Aragon (2007) señala que en la medida que las sociedades se fragmentan en términos económicos, sociales y políticos se diversifican los intereses de los grupos sociales, con ello el fenómeno educativo, dan lugar a distintos enfoques que luchan por su hegemonía. La legitimidad de la escuela como espacio en que se juega por diferentes capitales, se tensiona la proliferación de sentidos y objetivos que se le atribuye y las posibilidades de satisfacerlos (Tenti, 2021).

El campo educativo y las experiencias docentes se encuentran atravesados por diferentes intereses individuales, sociales e institucionales que se encarnan en los sujetos y ponen en juego la construcción de un proyecto de escuela para una sociedad determinada. El paradigma de derechos vigente para pensar a la educación, se encuentra permanentemente en tensión con racionalidades que cuestionan o difieren con enfoques de una escolaridad pública, gratuita e inclusiva (Ley de Educación N° 26.206). Tenti (2021) identifica que concebir a la cultura y al conocimiento como un derecho o como una mercancía, son dos racionalidades que representan una tensión que, con niveles de intensidad según la coyuntura, se encuentra siempre presente en los campos de la política educativa contemporánea.

Esta tensión pone en juego comprender a la educación en las escuelas como un derecho o como un servicio de consumo; concebir a las infancias destinatarias de la

educación primaria como sujetos de derechos o como clientes de bienes y servicios. Frente a ello, Arias, A. y Sierra, N. (2019) problematizan los modos de pensar la accesibilidad diferenciando el “acceso a derechos” del “acceso a consumos”. Para las autoras el acceso a derechos implica un proceso de construcción de un espacio y de interacción entre personas que reconoce a los sujetos desde un lugar activo en la construcción del derecho, no solo como beneficiario del mismo.

Si se piensa a la escuela como ámbito público desde los planteos de Arias, A. y Sierra, N., como lugar de reconocimiento de lo común, se convierte en un “lugar por excelencia de los derechos, como garante, como constructor y también como producto” (Arias, A. y Sierra, N., 2109, pp. 5). Para que las infancias, en su sentido plural y heterogéneo (Carli, 1999), accedan a la escuela hay que estar hospitalariamente preparados para modificar a la escuela a fines de garantizar efectivamente el derecho a la educación.

En este sentido, Dussel (2020) propone entender a la escuela como la definición de un espacio-tiempo sobre el que se desarrolla un encuentro e interacciones en torno al conocimiento. Se comprende a la escuela como algo que “se hace”, como un proceso y espacio que se construye con la participación de diferentes agentes al interior del campo educativo; se hace escuela al crear y permitir espacios de intercambio, comunicación y de trabajo con el conocimiento frente a las condiciones que se presentan y, en términos de Arias, A. y Sierra. N. (2019), creando accesibilidad a los derechos desde el reconocimiento y la hospitalidad.

1.2.3. Experiencias Docentes.

- **Las Docentes del Nivel Primario.**

Serra (2006) explica que la figura del docente al interior de la escuela surge en la modernidad ante el principio de que la familia sola no puede ofrecer todo lo que les niños necesitan para su educación, por lo que se vuelve necesario una figura con saberes y formación específica para llevar a cabo esta tarea. Esta construcción histórica-social de la figura docente al interior de la institución educativa les caracteriza como agentes con una determinada posición diferenciada de legitimidad, prestigio y reconocimiento dentro del campo educativo. Esta posición se vincula a la posesión de capital simbólico que define “principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás

agentes del campo, que se agregarían a la posición que se tiene por el manejo del capital específico que se disputa en ese campo.” (Guitierrez, 2005, pp. 38)

Les docentes se configuran como los actores formados y legitimados para llevar a cabo la tarea de enseñanza al interior de la institución escolar. Zuluaga (2003) define a la enseñanza como “el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética, y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura” (pp. 40). Al poner en disposición la cultura como capital a las nuevas generaciones se inscribe una dimensión política en este proceso. En este sentido, Serra (2006) entiende a la enseñanza como un acto político donde la responsabilidad de los docentes se pone en juego frente a esa brecha simbólica que se procura abrir para dar lugar a nuevas experiencias, nuevos interrogantes y generar el encuentro con nuevos mundos.

En la relación de las docentes con los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje interesa particularmente para este trabajo los objetivos pedagógicos que se configuran en esta vinculación y que orientan su ejercicio durante el ciclo lectivo 2020. Zambrano (2016) plantea que el objetivo de la pedagogía es comprender las finalidades de la educación, en lo que implica una reflexión sobre el acto de educar y sobre los medios que uno puede poner al servicio de dichos fines. Comprende que la pedagogía posee una dimensión política en la medida que al preguntarse sobre la finalidad de la educación reflexiona sobre las condiciones y la realidad de la misma buscando transformarla, orientándose por un ideal de personas, por el “a quien” de la educación, para un proyecto de sociedad.

El horizonte de la pedagogía es una concepción determinada del hombre y de su crecer en sociedad, que posee fundamentos filosóficos y connotaciones políticas, sociales y culturales del quehacer educativo (Lucio, A., 1989). Recuperar la dimensión pedagógica inscrita en las experiencias docentes durante la coyuntura de pandemia implica conocer las concepciones que poseen las docentes de los sujetos destinatarias de la educación primaria y los objetivos que orientan su ejercicio en el marco de una escuela primaria pública.

- **Experiencias Docentes.**

El análisis realizado por Larrosa (2003) sobre la experiencia permite pensar en las posibilidades de esta noción para el objeto investigativo de interés. El autor plantea que

para que haya experiencia tiene que haber un sujeto de la experiencia, que está expuesto a un acontecimiento determinado que lo atraviesa, lo transforma y lo forma. Las docentes se configuran como las sujetas de la experiencia para esta investigación que, en su ejercicio de enseñanza en tiempos de pandemia como fenómeno externo, generó en las mismas una serie de vivencias excepcionales, sentires, prácticas y saberes únicos.

En complementación a los planteos de Larrosa, la propuesta de De Sousa Minayo (2010) sobre la noción de experiencia como uno de los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa plantea una articulación entre experiencia, reflexión y lenguaje. La autora establece una vinculación directa entre la experiencia y la reflexión, al decir que “la reflexión recibe de la experiencia su alimento y su movimiento y se expresa a partir del lenguaje” (De Sousa Minayo, 2010, p.254).

En este sentido, Alliaud y Suárez (2011) plantean que las docentes cuando protagonizan “situaciones de enseñanza relatan, narran, cuentan y reflexionan acerca de lo que vivieron en situaciones particulares y, en ese decir la experiencia vivida se redimensiona, se torna accesible y comunicable a otros, participa del debate público acerca de la educación y la enseñanza escolar”.(p.15) Las sujetas intercambian y transmiten sus experiencias como docentes cuando construyen significados a lo vivido cotidianamente. Al realizar entrevistas a las sujetas, induciendo temas de interés a través de preguntas, las docentes en sus relatos seleccionan información, recuerdos y prácticas que se diferencian del resto por los sentidos que le otorgan y definen a algo como digno de ser contado.

La experiencia como algo narrado se presenta reflexionada, organizada por los sujetos y moldeada por otras experiencias, emociones y significaciones. Una vivencia no es de por sí una experiencia, sino que su transformación se produce en la predisposición de prestar atención a lo que nos pasa y a la situación en la cual estamos implicados.

Argani (2014) comparte que la experiencia de una persona supone siempre la elaboración de grados de reflexión sobre la práctica. Citando a Dewey (1989), plantea que las vivencias, las prácticas, se transforman en experiencias cuando son pensadas y aprehendidas como un saber. Contreras (2011) explica que el saber que procede de las experiencias es el que se introduce en la realidad y en los acontecimientos problematizando y significándolos.

Hablar de experiencias docentes en plural significa reconocer que se producen desde la particularidad y singularidad de cada docente. Contreras (2011), recuperando los aportes de Larrosa (2003,2006), analiza a las experiencias como un acontecimiento

singular que es vivido y significado subjetivamente, que impregna nuestro ser y que deja siempre abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido.

Se reconocen los sentires, las emociones como componentes de las mismas y el atravesamiento sobre la subjetividad de las sujetas que configura sus experiencias. En este sentido, la experiencia es la relación y el resultado de la persona con este acontecimiento externo, que en el encuentro lo atraviesa afectando su subjetividad de una manera singular, particular en cada una (Larrosa, 2003). La articulación entre una realidad social e individual, una estructura objetiva y una estructura subjetiva, que construyen los sujetos es abordada por Bourdieu (1980) a partir de la noción de habitus. Este concepto expresa lo socialmente incorporado, tratándose “de aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia” (Gutierrez, 2005).

La subjetividad, recuperando los aportes de Torres Carrillo (2006), puede entenderse como un campo desde el cual pensar los procesos de apropiación de la realidad social, a partir de cuyas representaciones y sentidos construidos de la realidad dada los actores piensan y orientan sus prácticas. Posee un carácter dinámico: es producida por los dinamismos sociales, culturales y políticos de la coyuntura, al mismo tiempo que organiza y transforma las percepciones de la realidad y abre posibilidades de desenvolvimiento histórico.

El habitus adquiere este carácter estructurante vinculado a la incorporación de la realidad, a la “historia hecha cuerpo”. En cuanto “es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en disposiciones duraderas, maneras duraderas de mantenerse y de moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza (Bourdieu, 1980, como se citó en Gutierrez, 2005). Si bien los sujetos tienden a vivir experiencias que refuerzan esas disposiciones internalizadas, esto no implica un carácter inmutable del habitus.

Gutierrez (2005) explica que los agentes al interior del campo tienen la posibilidad de llevar a cabo un análisis reflexivo de la realidad social, de sus prácticas y percepciones “el encontrarse enfrentado a situaciones nuevas, en el contexto de condiciones objetivas diferentes a aquellas que constituyeron la instancia de formación de los habitus, presentan al agente social instancias que posibilitan la reformulación de sus disposiciones” (Gutierrez, 2005, pp. 73). Esto se articula con la concepción de experiencia desarrollada, en cuanto la configuración de la experiencia docente implica una problematización de sus

prácticas y saberes, particularmente frente a un determinado acontecimiento social, económico, político, que orienta a las sujetas a revisarlas y construir nuevos significados.

Hablar de *habitus* implica reconocer la historicidad de una persona, entender “que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es social, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas” (Guitierrez, 2005 pp. 68). Analizar las experiencias docentes que se configuran frente a la coyuntura del año 2020, en el marco de una institución escolar específica, implica el estudio de una experiencia que forma parte de un recorrido más amplio de las sujetas. Estas experiencias se inscriben dentro de sus trayectorias docentes.

Para Vezub las trayectorias responden a acciones y prácticas singulares de las sujetas a través del tiempo. Este concepto implica una dimensión temporal, al entenderlas como posiciones sucesivas dentro de un espacio en movimiento, un recorrido sometido a transformaciones y disputas (2011). Nicastro y Greco (2012) reconocen esta perspectiva temporal de la trayectoria al pensarla como un proceso que tiene un inicio y un final, que se encuentra en el marco de una historia con sentidos que se reinventan y construyen constantemente.

La noción de trayectoria adquiere una concepción más amplia que el de experiencias, se compone por experiencias vitales que transcurren en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias de vida personales y familiares. Vezub (2011) la define “como el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las autoridades educativas, en contextos específicos, frente a situaciones particulares” (pg. 165).

Las trayectorias docentes no son posible comprenderlas al margen de los procesos que ocurren en determinados contextos y coyunturas del campo laboral y vida cotidiana de las docentes. Conocer las trayectorias y acceder a la reconstrucción de las experiencias depende de lo definido por Nicastro y Grieco (2012) como su dimensión narrativa. Desde esta dimensión el foco no está en comprender cómo es la trayectoria de cada docente, sino en comprender quién es ella y qué significaciones construye sobre su recorrido y de las relaciones que forma parte. Vezub (2011) comparte con esto al plantear que, para comprender los significados de las trayectorias y experiencias docentes, es necesario acceder al relato que construyen las propias sujetas.

Se entienden entonces por experiencias a las vivencias de los sujetos frente a ciertas circunstancias o fenómenos particulares que producen un conjunto de prácticas, saberes y sentires determinados. Cada experiencia posee una singularidad que se atribuye

a la particularidad de cada sujeta y el contexto en el que se producen. De esta manera, analizar las experiencias docentes no puede realizarse de manera desvinculada de cada trayectoria docente, del marco institucional y de la coyuntura en la que se inscriben.



CAPÍTULO 2 PRECISIONES METODOLÓGICAS

2.1. Estrategia Metodológica.

La primera decisión sobre la estrategia metodológica fue optar por un diseño de tipo cualitativo para conocer y analizar las experiencias docentes del primer ciclo durante la coyuntura de pandemia del año 2020 en la escuela primaria N° 6104 “Presidente Avellaneda” de la ciudad de Avellaneda, Santa Fe.

Desde el marco de una teoría crítica, resulta pertinente adoptar un diseño que posibilite abordar el recorte de la vida cotidiana de las docentes a partir de su propia perspectiva, situándose en un momento y lugar determinado. En este sentido, la investigación cualitativa implica un proceso de indagación e interpretación sobre la forma en el que el mundo social es comprendido, experimentado y producido, debe vincularse al contexto social y político en el que se sitúan (Vasilachis, 2006).

Para Vasilachis (2006) la investigación cualitativa abarca el análisis, uso y recolección de materiales empíricos que describen momentos y problemáticas de la vida de las personas. Supone una valoración e interés por descubrir y analizar la perspectiva de los participantes sobre su propio mundo reconociendo la diversidad en ella, esto es, analizar que los saberes y las prácticas son distintos debido a las perspectivas subjetivas y de los conocimientos sociales vinculadas con ellas que singulariza a cada persona.

Para acceder al conocimiento del mundo de la vida y las significaciones que construyen las personas sobre este mundo, el método cualitativo supone que el investigador participe en el mismo recuperando la perspectiva de los participantes y accediendo a las estructuras de significado que construyen en un marco de relaciones subjetivas (Vasilachis, 1992).

A su vez, una característica fundamental del enfoque cualitativo planteada por Scribano (2008) es la necesaria relación entre diseño, técnicas, análisis y construcción teórica. Frente a ello surge el compromiso de quien investiga de definir de manera clara el objetivo de conocimiento y construir de modo articulado y coherente los distintos elementos en el proceso de investigación.

Al comprender a la investigación como un proceso dinámico se optó por un diseño flexible que contempla la posibilidad de realizar cambios en el transcurso de la investigación frente a la emergencia de situaciones nuevas o inesperadas vinculadas al objeto de estudio (Mendizabal, 2006). Durante el proceso de investigación fue necesario tomar decisiones y modificar estrategias que permitan captar y analizar los aspectos de interés en el mundo de la vida cotidiana y las experiencias docentes de las sujetas.

Las primeras modificaciones se presentaron desde la instancia de diseño, el avance en el proceso de indagación sobre la temática de interés y la búsqueda de antecedentes generó la necesidad de modificar la problemática y los objetivos hacia un recorte en el objeto de conocimiento que resulte factible para la investigación. También en esta instancia se cambió la dirección de la tesina debido a diferencias en los modos de acompañamiento y vinculación entre tesista-dirección.

Una modificación significativa en el proceso de investigación fue el reemplazo de una de las categorías centrales “experiencias pedagógicas” por “experiencias docentes”. Ésto permitió abordar otros aspectos de interés en el mundo social de las sujetas que no se limitan a lo pedagógico.

Los tiempos pautados para el plan de trabajo también sufrieron transformaciones debido a circunstancias individuales y personales como a cuestiones de distancia entre los actores involucrados en la investigación, encontrándose las docentes participantes en la ciudad de Avellaneda y quien investiga en la ciudad de Santa Fe. Iniciado el proceso de entrevistas este aspecto incentivó a incorporar en la técnica de recolección de datos la posibilidad de entrevistas no presenciales, lo cual en un principio no se definía como una opción.

2.2. Enfoque Biográfico- narrativo.

Comprender un recorte del mundo social a partir de la perspectiva de las participantes, como supone la investigación cualitativa, otorga valor a los significados de las docentes acerca de sus propias experiencias. El enfoque biográfico y narrativo posibilita una forma de construir conocimiento que se centra en los sentimientos, vivencias y acciones de manera articulada los contextos específicos en los que se inscriben (Bolívar, 2012).

Este enfoque permite abordar una cuestión central para la investigación dentro del campo educativo desde una perspectiva crítica: la relevancia de las experiencias y la vida

social de las personas, su percepción de la realidad y la necesaria comprensión del contexto, social, económico y político en el que se inscriben (Gamboa, 2011). Una característica de la investigación narrativa en la construcción de la relación participante-investigador, es que el investigador induce a que los sujetos creen sus propias historias a través de sus relatos.

Bolivar (2012) plantea que:

“Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (pg. 5)

Adoptar este enfoque para la investigación implica una reconstrucción de las experiencias de las docentes a partir de sus relatos, mediante los cuales realizan un proceso reflexivo que da significado a lo vivido por las sujetas. En este relato de experiencias las docentes no solo realizan descripciones, sino que implica una selección consciente e inconsciente de recuerdos, sucesos y situaciones con las que significan y evalúan la realidad (Statu, 2004).

Este retrato de la realidad interna de las docentes debe analizarse a su vez reconociendo su contexto. Bolivar (2012) plantea “Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida” (p. 17). La dimensión contextual para la investigación implica en este caso analizar experiencias docentes que se inscriben en la coyuntura del año 2020, teniendo como aspecto significativo el atravesamiento de una pandemia.

A pesar del recorte temporal común de la vida de las sujetas a conocer, para el enfoque biográfico-narrativo el conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas e irrepetibles. Siguiendo a Grippaldi (2023) la narración de la experiencia de las docentes es una representación construida por cada sujeta que, a diferencia de las vivencias, responden a acontecimientos a los que atendió la conciencia de la persona. En este sentido, el autor comprende por narrativa biográfica a “relatos donde en el presente de la enunciación alguien cuenta algo significativo sobre su vida a otra/s persona/s presente en un lugar y espacio determinado” (Grippaldi, 2023, pp.50).

La elección del enfoque biográfico narrativo se basó en el potencial que reconoce en la voz de las docentes para construir conocimiento a través de sus propios relatos, cuyo objetivo no es identificar verdades o falsedades en sus relatos. Sino, como propone

Grippaldi (2023), “considerar como verdades narrativas diversos modos disponibles de contar y transmitir una imagen de sí mismo en un escenario de copresencia” (pp.53), orientado por el objetivo general de interpretar estos relatos y analizar las experiencias docentes de las participantes en el marco en una escuela primaria en la coyuntura del año 2020.

2.3. Construcción de la Unidad de Análisis y Contacto con las Participantes.

En este apartado se presenta la unidad de análisis construida para la investigación, recuperando el proceso de vinculación con la institución escolar y el contacto con las participantes.

El total de las nueve docentes entrevistadas trabajan en la Escuela Primaria N° 6104 “Presidente Avellaneda” de la ciudad de Avellaneda, Santa Fe. El primer contacto con las docentes fue mediado por quien se encontraba a cargo de la dirección de la institución escolar en el año 2020. La existencia de un vínculo de parentesco con este actor clave se definió como un facilitador para identificar y contactar con aquellas docentes que en el año de interés ejercieron la docencia en el primer ciclo.

Además del vínculo mencionado, es relevante exponer que cuatro años de la educación primaria la realice en dicha institución escolar, lo que produce contactos preexistentes con algunas de las docentes participantes en la investigación. Estos dos aspectos, el vínculo de parentesco con un actor clave y mi tránsito por la institución escolar, definieron algunos facilitadores en el proceso de investigación, como también cuestiones a considerar sobre la vinculación y exposición con las sujetas.

Los facilitadores se asocian al interés y disponibilidad expresados por las sujetas en aceptar formar parte de la investigación, como también en una base de comodidad para compartir sobre sus experiencias docentes, opiniones, sentires y relatar problemáticas atravesadas en las mismas.

Por otro lado, fue necesario reflexionar sobre mi lugar como familiar de un actor clave perteneciente al equipo directivo, las relaciones institucionales cuerpo directivo- el cuerpo docente, y resolver que no se perciba la entrevista como un espacio de exposición para las docentes. Para ello se pretendió transmitir con claridad el objetivo, presentar los temas a dialogar, el carácter voluntario de participación y el resguardo de la identidad frente a la información compartida acerca de sus relatos.

Se llevó a cabo un primer encuentro informal con el actor clave, el cual cumplía en la función de dirección durante el año 2020 (no así durante el trabajo de campo por cuestiones de licencia por salud), donde se conversó sobre el tema, objetivos de la investigación y las características de las docentes de interés para entrevistar. Esta persona medió el primer contacto con las docentes, comentándole a rasgos generales el interés del trabajo y compartiendo el número celular de contacto en el caso de manifestar disponibilidad e interés de colaborar. El primer contacto con cada docente se fue estableciendo de manera gradual mediante la Red Social WhatsApp a medida que avanzaban las entrevistas realizadas.

De esta manera, siguiendo a Scribano (2008), las sujetas fueron seleccionadas por conveniencia, ya que se consideró la disponibilidad y la facilidad de acceder a las participantes a medida que avanzaba la investigación. La muestra quedó compuesta por un total de nueve participantes con las siguientes características: todas se auto perciben como mujeres, el rango de edad varía entre los 33 a los 53 y la antigüedad como docente varía entre los 11 a los 31 años, seis de ellas son docentes de grado y tres de ellas docentes de especialidades (música y plástica). La muestra abarca experiencias en los tres grados del primer ciclo del nivel primario: 1°, 2° y 3° grado.

Otro dato demográfico que conformó la entrevista fue el espacio de residencia en el año 2020 y las personas convivientes. La totalidad de las entrevistadas expresó estar en sus respectivos hogares, ocho de ellas convivieron con su familia (pareja y/o hijos) y una de ellas sola.

2.4. El Proceso de Recolección de Datos: Instrumentos y Estrategias.

2.4.1. Las entrevistas.

La principal técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada e individual. Previo a los encuentros con las docentes, se diseñó como herramienta un cuestionario cuyas preguntas orientaron el intercambio con las docentes.

Cortazzo y Schettini (2016) entienden a la entrevista como un proceso comunicativo que se da en el encuentro entre dos o más sujetos, el cual requiere de una negociación y planificación previa. En la investigación cualitativa, la finalidad de la entrevista es acceder a la perspectiva de los sujetos, apuntando a conocer y comprender los significados, sentimientos, acciones y motivaciones que le dan a sus propias experiencias.

El carácter abierto, flexible, voluntario y el resguardo de la identidad de las participantes en la presentación de los datos de las entrevistas tiene la finalidad de otorgar mayor libertad a las sujetas para exteriorizar las creencias, percepciones y acciones que le otorgan a sus vivencias y experiencias.

El tema y algunos aspectos específicos a conversar en los encuentros fue comentado previamente con cada una. Esto parte de concebir a las docentes como personas que conocen, saben y reflexionan acerca de su experiencia en la docencia. Por ello, para acceder a este conocimiento es necesario dejar claro desde un principio el interés y los objetivos de la investigación, para construir conocimiento con las sujetas y no a partir de ellas como objeto.

Considerando la diferencia temporal entre el objeto de conocimiento (2020) y el momento de trabajo de campo (2022), comentar el tema de interés con anticipación influyó en las sujetas al momento de reconstruir retrospectivamente sus experiencias docentes. Esto fue manifestado en los encuentros para la entrevista, al expresar la posibilidad de buscar materiales, recuperar anotaciones personales y el ejercicio de recordar, “hacer memoria”, para colaborar en la investigación.

El momento y lugar de las entrevistas fue definido para mayor comodidad y disponibilidad por las docentes. Asimismo, buscando su conveniencia y adecuar el encuentro se pauteó el horario y tiempo disponible para la duración del mismo. La totalidad de los horarios elegidos para llevar a cabo el encuentro fueron en horario extraescolar, mientras la mayoría de los espacios preferidos fueron el propio domicilio de las docentes.

En el proceso del trabajo de campo existió una distancia física de 350 km con las docentes participantes. Planificar los encuentros para las entrevistas requirió, no solo considerar la rutina y tiempos de las sujetas, sino también contemplar viajes y definir un cronograma que posibilite aprovechar el tiempo compartido en la misma localidad. Esto se resolvió consultando la disponibilidad de las docentes y organizando dos o tres entrevistas a realizar por cada viaje.

A rasgos generales, las entrevistas se estructuraron en una presentación, encuadre institucional, introducción al tema y objetivos que persigue la investigación para situar a las participantes, recolección de los datos descriptivos y el guion de preguntas construido previamente. Se priorizó la modalidad presencial para las entrevistas, pero al contemplar la disponibilidad de las sujetas se resolvieron dos intercambios virtuales.

Todos los encuentros con el consentimiento de las sujetas, fueron grabados y acompañados de anotaciones. Se recurrió a la grabación por la fidelidad que esta

herramienta posibilita con los datos obtenidos y la comodidad para sostener una conversación de manera atenta y fluida. A su vez, acompañado de anotaciones que recuperen aquellas cuestiones que no se registran en una grabación, como lo son las expresiones faciales, corporales y gestuales.

Los ejes que estructuran a las preguntas están conformados de la siguiente manera: el primer eje se centra en conocer la singularidad de los recorridos biográficos de las docentes participantes; el segundo eje busca comprender la forma en que significan las sujetas la experiencia docente; el tercer eje se basa en indagar sobre los aspectos significativos de las experiencias docentes en la coyuntura de pandemia; el cuarto eje busca conocer el atravesamiento de los lineamientos ministeriales en las experiencias docentes en el año 2020; el quinto eje busca indagar y comprender las configuraciones pedagógicas construidas en el marco del DISPO y ASPO; por último, conocer cómo se configura la cotidianeidad de la tarea docente en el año 2020.

Las preguntas que conformaron el cuestionario fueron las siguientes:

- A) ¿Cuál es tu trayectoria/biografía como docente?
- B) ¿Podrías describir qué es para vos la experiencia en la docencia?
- C) ¿Qué aspectos se configuran como significativos en la experiencia docente en el año 2020?
- D). ¿Cómo viviste/sentiste la hora de implementar los lineamientos ministeriales?
- E) ¿Qué aspectos se priorizaron en la construcción de configuraciones pedagógicas en el año 2020?
- F) ¿Podrías desarrollar lo que acontecía cotidianamente? Es decir, qué es lo que pasaba todos los días cuando llegaba la hora de iniciar tu tarea docente en el marco del ASPO-DISPO.

2.4.2. Análisis de documentos.

El relevamiento de documentos, siguiendo a Salomón (2019), debe orientarse sobre los aspectos que es necesario reunir información, atendiendo siempre a los objetivos de investigación propuestos. Frente a esto, se llevó a cabo la indagación y relevamiento de documentos que aporten a dos aspectos puntuales del presente trabajo: 1. Reconstruir brevemente la historia y características de la Escuela Primaria N° 6104, 2. Conocer los lineamientos educativos que atravesaron las experiencias docentes en el año 2020. Su análisis involucra un proceso en el que establecen dos características de los documentos según la autora: la fiabilidad y la adecuación (Salomón, 2019)

Para el primer punto se consideró adecuado, en cuanto pudo responder al interés de recuperar información suficiente para describir brevemente la historia de la escuela, un material audiovisual que relata la creación y transformaciones que sufrió la institución escolar durante el período de 1911-2011, construido por docentes de la propia escuela en el marco del aniversario centenario de la institución, el cual se elaboró sobre documentos histórico-institucionales como fuente de información. Este documento fue facilitado por el actor clave mencionado anteriormente mediante la red social Whatsapp.

Para el segundo aspecto se relevaron documentos producidos por actores estatales que influyeron en la cotidianeidad escolar durante el ciclo lectivo 2020. Para ello se comenzó indagando sobre aquellos documentos que circularon puntualmente entre las docentes y equipo directivo. Este proceso derivó a reunir circulares, resoluciones y decretos de nivel regional, provincial y nacional, sobre los cuales se detalla en el Anexo 2 y se profundiza sobre su contenido en los siguientes capítulos.

Los documentos seleccionados se encontraban conservados físicamente en una carpeta en el establecimiento escolar, a los cuales un integrante del equipo directivo autorizó el acceso y la fotocopia como recurso reprográfico frente a la imposibilidad de retirar los materiales del establecimiento. La mayoría de ellos fue posible contrastarlos con la información disponible en páginas virtuales oficiales del gobierno provincial y nacional, espacios en los que también se accedió al resto de documentos utilizados que no se encontraron disponibles en formato físico en la institución escolar.

2.5. Análisis de los Datos Obtenidos.

Finalizadas las entrevistas, la totalidad de ellas fueron desgrabadas y transcritas en documentos individuales correspondientes al diálogo completo de lo conversado con cada sujeta y almacenados en una misma carpeta como fuente principal. Por cada narrativa se realizaron lecturas en profundidad, siendo esto un momento que Gonzalez y Cano (2010) reconocen como necesario para “familiarizarse” con los datos al facilitar una visión completa e integradora del material disponible.

A la par del proceso de entrevistas y la lectura de las mismas se dio inicio a la identificación de aquellas respuestas que representaban información relevante y similar para asignarles códigos vinculados a cada eje. La codificación hace referencia al “proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación para con las preguntas y objetivos de investigación” (Gonzales y Cano, 2010, pp. 5)

entendiendo que el código es una “etiqueta o membrete creado con el objetivo de compilar la significación de un fragmento de texto o de información (unidad de significado)” (Gonzales y Cano, 2010, pp. 5).

La organización y procesamiento de los datos significó un proceso arduo de lectura, relectura, reflexión e interpretación sobre las perspectivas, saberes y sentires compartidos por las docentes en sus relatos. La elaboración de memorandos escritos, con la intención de registrar y no perder aquellas ideas y reflexiones críticas que emergen en el proceso de análisis de los datos obtenidos (Gonzales y Cano, 2010), se llevó a cabo de forma paralela a lectura de las entrevistas. Estas lecturas se realizaron de manera vertical, contemplando el contexto y singularidad de cada docente, y de manera horizontal entre las narrativas, configurando un proceso en el que se definieron, descartaron, se contrastaron sus significados y redefinieron los códigos de manera constante hasta lograr agrupar la información dentro de códigos claros y mutuamente excluyentes. En este sentido, el proceso de codificación no se limita a la creación de códigos sobre los datos y el ordenamiento de este conjunto, sino que también “integra comparaciones entre los mismos y cuestionamientos acerca de cuáles experiencias adicionales se pueden aplicar las abstracciones” (Acuña, 2015, pp.80).

Finalizada la asignación de códigos se construyó un mapa general de códigos, un mapa de definición de códigos y cuadros correspondientes a los distintos ejes de análisis con detalles de los códigos construidos sobre los datos obtenidos en las entrevistas, los cuales se pueden observar en el Anexo 3 de la tesina. Todo este proceso y sus resultados fueron compartidos, dialogados y definidos en conjunto con la directora de la tesina para trabajar sobre la fiabilidad y claridad de los códigos, de manera que los mismos se ajusten a los datos y no en viceversa.



3.1. La Educación Primaria como Derecho: Marco Legal y Agentes del Campo Educativo.

A partir de este siglo se comienza a transformar y definir a nivel internacional un nuevo paradigma de derechos humanos, particularmente en los países de América Latina atravesando el campo de la política pública. Pautassi (2015) analiza la configuración en la región de una nueva matriz de protección social que (re)ingresa el lenguaje de los derechos, introduciendo a partir del “enfoque de derechos” como “metodología específica con características estructurales que requieren abordajes transversales” (pp. 45).

Según Abramovich el concepto de derechos humanos se significa en la región a partir de los períodos dictatoriales, surgiendo “como un medio para imponer límites a formas abusivas de uso del poder por el Estado.” (2006, pp. 38), definiendo en el paso de los años tanto las obligaciones negativas y positivas del estado. En este sentido, el denominado enfoque de derechos configura una guía en materia de políticas y estrategias de desarrollo para los estados que determina obligaciones y responsabilidades de protección y garantía de derechos:

“considera el derecho internacional sobre derechos humanos principalmente como un marco conceptual que es aceptado por la comunidad internacional y que puede ofrecer un sistema coherente de principios y reglas en el ámbito del desarrollo” (Abramovich, 2006, pp. 35),

Este enfoque se introduce en la política social en Argentina, particularmente el campo educativo y las infancias como destinataries de la educación primaria, tratándose de “un conjunto de estándares interpretativos del alcance de los derechos humanos que deben estar obligatoriamente incorporados en las políticas públicas en general, y en las sociales en particular, de modo de cumplir con los mandatos pero además efectivizar las garantías contenidas en cada derecho” (Pautassi, 2015, pp.45). Este marco legal define responsabilidades efectivas para el estado en todos sus niveles, organismos y agentes que constituyen el campo de la educación.

La educación como derecho humano en Argentina se encuentra expresada en la Ley Nacional N° 26.206. Esta ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio nacional, entendiendo a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Expresándose como prioridad nacional, se determina la necesidad de garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades (Ley N° 26.206).

La Educación Primaria se caracteriza como obligatoria y define como finalidad proporcionar una formación integral, básica y común, constituyendo una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los niños a partir de los seis años de edad. En este marco, los objetivos de la Educación Primaria en Argentina según la ley son N° 26.206:

“a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria. b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones. c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos. e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender. f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación. g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias

cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria. j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as. k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente” (Ley Nacional N° 26.206, 2006, Artículo 27).

A su vez, determina que en el ámbito educativo se debe garantizar los derechos de les niñas y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061 elaborada en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, inscribiéndose la escuela como organismo público dentro del Sistema de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA). El sistema de protección integral de derechos está conformado por todos los organismos gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil y la familia, que comparten actividades diarias con personas menores de edad siendo responsables en la promoción y protección de ellas. La ley reconoce a las niñas, niños y adolescentes del territorio argentino como sujetos de derecho, y tiene por objeto garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo, integral y permanente de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la nación sea parte.

Los derechos reconocidos por la Ley N° 26.061 están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño. Son derechos reconocidos por la ley el derecho a la vida, a la dignidad e integridad personal, a la identidad, a la familia, a la libertad, y especialmente por objeto del presente trabajo, el derecho a la educación. Sobre ello establece:

“Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. (...) Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia”. (Ley N° 26.061, 2005, Artículo 15)

A su vez, las instituciones escolares como partes del Sistema de Protección Integral de los Derechos de NNyA, deben garantizar a todos los niños y adolescentes el derecho a la educación sexual integral, la cual articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ley N° 26.150, Artículo 1). Este derecho se encuentra establecido en la ley nacional N° 26.150 obligando al Estado nacional y a los estados provinciales a garantizar su acceso en todas las escuelas de los niveles inicial, primario y secundario. A partir de la sanción de la ley en el año 2006, se crea el Programa de Educación Sexual Integral para su implementación. Los lineamientos curriculares sobre la Educación sexual integral fueron aprobados en 2008 por el CFE a través de la resolución 45/08. En el sistema educativo santafesino existe el programa “de ESI se habla” junto a un Equipo Provincial de ESI⁶.

La autoridad de aplicación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, junto a los derechos amparados por esta, es el Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación. A su vez, según lo dispuesto en el capítulo 3 de la sección “Gobierno y Administración”, el organismo de concertación de la política educativa nacional amparado por la ley de educación es el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE). Este organismo de carácter interjurisdiccional y permanente tiene como ámbito la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

En el caso de Santa Fe, cabe mencionar que la provincia no cuenta con una ley de educación propia, situación que a lo largo de los años se ha intentado transformar a través de diferentes iniciativas de proyectos de ley por parte del poder legislativo (Stubrin, A. et.al., 2017). En cuanto a la estructura del Sistema Educativo Provincial, según los datos disponibles en subportal de educación de la provincia de Santa Fe, está compuesto por cuatro niveles y ocho modalidades. Los niveles corresponden a la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior, y las modalidades son la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural y la Educación Intercultural Bilingüe.

La estructura del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe en el año 2020 se encontraba conformada por tres secretarías: Secretaría de Educación, Secretaría

⁶ Más información disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190726>
https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/historico_de_cursos?curso=56

de Gestión Territorial Educativa y Secretaría de Administración; cinco subsecretarías: Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente, Subsecretaría de Educación Inicial, Subsecretaría de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación Secundaria y Subsecretaría de Educación Superior; y veintiún direcciones⁷. A su vez, continúa hasta la actualidad organizada en nueve delegaciones regionales de educación: I. Tostado, II. Reconquista, III. Rafaela, IV. Santa Fe, V. Cañada de Gómez, VI. Rosario, VII. Venado Tuerto, VIII. San Jorge y IX. San Cristóbal.

En todo el territorio provincial funcionan 643 establecimientos educativos iniciales, 1815 escuelas primarias, 869 secundarias, 139 instituciones de formación superior, 145 establecimientos de educación especial y 790 de formación para adultos. Los 1815 establecimientos de nivel primario se encuentran organizados geográficamente por nueve delegaciones regionales mencionadas. El caso de la escuela donde trabajan las docentes entrevistadas pertenece a la delegación regional II Reconquista, la cual está compuesta por 305 establecimientos primarios distribuidos en 171 localidades de los cuales 280 son de gestión pública.

3.2. La Escuela Primaria N° 6104.

Frente a la pluralidad de instituciones escolares de nivel primario que conforman la Delegación Regional II, ubicadas en diferentes territorios, comunidades y con recursos propios que singularizan las experiencias escolares, resulta pertinente presentar brevemente la institución escolar en la que se llevó a cabo la investigación recuperando su historia y caracterizando algunas particularidades de la misma. La información utilizada para ello surge de mi propio tránsito por la escuela, conversaciones informales con docentes, documentos institucionales y materiales secundarios que documentan parte de su historia.

La Escuela Primaria N° 6104 “Presidente Avellaneda”, conocida tradicionalmente como “escuela nacional” o “la nacional” lo cual se explica con su historia, es una escuela de gestión pública, provincial y centenaria ubicada al norte del departamento General Obligado de la provincia de Santa Fe, con dirección en la calle 10 al 516 de la ciudad de Avellaneda. El origen de la escuela data anterior al año 1900, funcionando en un principio en un edificio que no corresponde a la ubicación actual. Se convierte de escuela fiscal a

⁷ Esta estructura fue modificada por la actual gestión del gobierno provincial. Información disponible en <https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/download/224123/1174128/>

jurisdicción nacional el 9 de marzo de 1911, momento en el que se constituye como Escuela Nacional N° 6104 y comienza el proceso de locación y construcción del establecimiento en el que hoy se encuentra la institución. En 1978 la escuela pasa a jurisdicción provincial definiéndose con el nombre actual.

Imagen 1

Frente de la Escuela Primaria N° 6104.



Nota: Fotografía capturada en el año 2019 durante los festejos del 9 de Julio - Día de la Independencia de la República Argentina- donde se visualiza el patio delantero y la puerta principal del ingreso al establecimiento.

La ciudad de Avellaneda cuenta con once establecimientos de educación primaria, de los cuales nueve corresponden a la gestión estatal. De las tres instituciones escolares ubicadas dentro del casco céntrico de la ciudad de Avellaneda, la Escuela Primaria N° 6104 es la única escuela pública de gestión estatal, compartiendo esta referencia geográfica con Escuela Part. Inc. N° 1098 “Nuestra Señora de la Merced” y la Escuela Part. Inc. N° 1071 “Nuestra Señora de Lourdes”.

Por lo tanto, es una escuela urbana, ya que se ubica en la zona centro de la ciudad de Avellaneda (Ver Imagen 2), la cual cuenta con 30.897 habitantes de acuerdo a las proyecciones realizadas por el IPEC para el año 2020; su funcionamiento es diurno y está catalogada ministerialmente de 1ra. categoría al poseer un número superior a 401 matrículas, según establece el Reglamento General de Escuelas Primarias⁸.

Imagen 2

⁸ Decreto 4720. Digesto Reglamento General de Escuelas Primarias. Art. 7.

Ubicación de la Escuela Primaria N° 6104.



Nota: Imagen extraída de Google Maps⁹ correspondiente a la zona céntrica de la ciudad de Avellaneda donde se visualiza la locación de la Escuela Primaria N°6104 y la plaza principal.

Estructuralmente dispone de un comedor escolar, cocina, dirección, catorce aulas de clase, aula taller, aula de música, biblioteca, complejo de baños (niñas, niños, docentes y personal escolar) y dos patios conectados. Este establecimiento, que llega a abordar casi los 100 m², es compartido por otras organizaciones institucionales educativas: la Escuela de Educación Secundaria Orientada (E.E.S.O) N° 717, la Escuela de Enseñanza Media para Adultos (E.E.M.P.A) N° 1192 y Escuela Primaria para Adultos (E.P.A) N° 2594 “Dr. Francisco Juan Ingaramo”. Funciona como una escuela de integración con Esc. Especial p/Niños Sordos e Hipoacúsicos N° 2061 y Esc. Partic. de Educ. Esp. N° 1248 “Hogar de la Esperanza” (Privada). A su vez, en la misma cuadra, se ubica el Jardín de Infantes nucleado N° 8153 “Laura Devetach”.

3.3. Lineamientos Educativos en la Coyuntura de Pandemia.

El 11 de marzo del 2020, a cuatro meses de los primeros casos de enfermedad por coronavirus (Covid-19), la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) declaró como pandemia la propagación de esta enfermedad. A partir de esto, los países tomaron diferentes medidas sobre sus intereses particulares para proteger la salud de la

⁹ <https://maps.app.goo.gl/Sod9wVQeJLhTbaiQ7>

población. En cuanto a lo educativo, la pandemia de enfermedad por coronavirus provocó una interrupción de la asistencia presencial de los sistemas educativos en sus diferentes niveles a escala mundial, afectando cerca de 200 países y a 94% de los estudiantes. Este porcentaje representa 1580 millones de infancias y jóvenes, de los cuales 160 millones corresponde a estudiantes de América Latina y el Caribe (Naciones Unidas, 2020).

Antes de la pandemia, la situación de la región estaba atravesada por un aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social (UNESCO, 2020). Sobre esta situación se yuxtaponen la crisis en sus múltiples dimensiones provocada por la transmisión del coronavirus, afectando de manera negativa a distintos sectores sociales, particularmente sobre la salud, educación, el empleo y profundización de la pobreza (CEPAL, 2020). Los impactos de la pandemia en lo educativo también se manifiestan de manera heterogénea a la realidad social, política y económica de cada país y región.

En el caso de Argentina, el 19/03/2020 se determinó por medio del decreto N° 297/2020 el aislamiento social preventivo y obligatorio (en adelante ASPO)¹⁰ como medida de salud pública, entre otras, contra el avance de la enfermedad por COVID-19. El ASPO interrumpió el régimen de presencialidad que caracterizaba al sistema educativo en el país hace más de cien años. El Ministerio de Educación nacional dispuso el 16 de marzo el cierre de todos los establecimientos educativos afectando a más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario (Cardini, D'Alessandre, Torre, 2020). El gobierno nacional y los gobiernos provinciales elaboraron respuestas sobre la situación educativa sin poner en riesgo las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias contra la propagación del covid y el cuidado de la salud pública. En el caso de la educación primaria en Santa Fe, los lineamientos educativos debían dar respuesta a los 1815 establecimientos de nivel primario distribuidos por la provincia.

La elaboración de los planes, programas y proyectos educativos es llevada a cabo por diferentes agentes dentro del campo educativo que pretenden formular una respuesta a la situación educativa frente a la coyuntura de pandemia. Es necesario identificar que “los aparatos educativos y las escuelas están regulados por sistemas explícitos de normas, dispositivos y mecanismos institucionales que pretenden responder de alguna manera a

¹⁰ Decreto 297/2020. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

las aspiraciones públicas que lograron oficializarse como opciones legítimas” (Suarez, 2015, pp.95). El ejercicio de las docentes en el marco de una institución educativa específica representa prácticas escolares que, como determina Suarez (2015), a nivel de los sistemas educativos pretenden ser reguladas por distintos dispositivos de planeamiento y gestión.

Se vuelve relevante realizar una aproximación a los lineamientos educativos que pretenden regular las experiencias docentes durante el ciclo lectivo 2020. La vía principal de comunicación al interior de la comunidad educativa se llevó a cabo a través de circulares, entendidas como comunicados que contenían información y orientaciones para el desarrollo de las prácticas escolares. Estos lineamientos educativos “no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares de los estudiantes si los directivos y docentes no los adecuarán a sus expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus establecimientos, comunidades y alumnos” (Suarez, 2015, pp.96). Por ello se han recuperado las circulares destinadas a las escuelas primarias pertenecientes a la regional II, pertinentemente aquellas disponibles y abordadas por directivos y docentes de la Escuela Primaria N° 6104.

La provincia de Santa Fe adhiere a la medida nacional dispuesta por el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución 108/20, en la que se definen las medidas a desarrollar durante los primeros 14 días que se establece la suspensión de asistencia de estudiantes, abordando cuestiones de limpieza, precauciones, difusión de recomendaciones del Ministerio de Salud y apela a la necesidad de sostener la comunicación con estudiantes y familias (CFE, 2020). La circular del 16 de marzo emitida por el Ministerio de Educación de Santa Fe a las delegaciones regionales de educación expresa necesario “comprender que esta situación nos impone la necesidad de (..) tomar la medida extrema se suspender las clases en todos los niveles de enseñanza pero que esta medida no significa que no debemos desde la escuela cumplir con garantizar el derecho a la educación de los chicos y las chicas”. A su vez, apela a “la responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa para poder atravesar de la mejor manera esta realidad que nos toca vivir”, haciendo una referencia especial a comprometerse con la difusión exclusiva de información oficial. La suspensión de la asistencia de estudiantes a los establecimientos escolares que en principio se determina por 14 días, luego fue extendido por sucesivos decretos presidenciales como el ASPO y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (en adelante DISPO), afectando tanto las actividades educativas de todas las instituciones educativas de la provincia, como la Escuela Primaria

N° 6104 y la trama institucional con la E.E.S.O N° 717, E.E.M.P.A N° 1192, E.P.A N° 2594 y las dos escuelas especiales con las que lleva a cabo espacios de integración.

Desde los gobiernos nacional y jurisdiccionales, en articulación con autoridades y organismos con materia educativa de incumbencia, se comenzaron a desplegar un conjunto de acciones destinadas a garantizar que las escuelas siguieran abiertas para sostener el servicio de alimentación y a diseñar e implementar iniciativas para viabilizar la continuidad pedagógica. Cardini y D'Alessandre (2020) analizan que las respuestas educativas se agrupan en distintos focos de intervención que fueron evolucionando en el paso de las semanas, definiendo medidas sobre la infraestructura digital, los contenidos pedagógicos, el servicio alimentario escolar, la organización escolar y acompañamiento a docentes, familias y estudiantes. La adopción e implementación de estas respuestas por parte de las distintas provincias se llevó a cabo de forma heterogénea. El caso de Santa Fe, según el relevamiento realizado por las autoras, presenta variadas intervenciones en todos los focos menos sobre la infraestructura digital.

En materia de contenidos pedagógicos, algunas de las medidas elaboradas por el Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación se desarrollaron a partir de la creación del Programa Seguimos Educando en el ámbito del Ministerio de Educación en 15 de marzo del 2020. Conforme a la resolución 106/2020, los objetivos del mismo son: a. Colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el Sistema educativo nacional. b. Asegurar la distribución de los recursos y/o materiales incluidos en el Programa. c. Elaborar materiales y/o recursos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios correspondientes a cada nivel. d. Elaborar y difundir materiales y/o recursos culturales para el uso familiar y/o comunitario.

Desde este marco, en la provincia de Santa Fe, el Ministerio de Educación provincial indicó en la circular N° 05 para el 19 de marzo la inauguración de la plataforma de Campus Virtual “seguimos aprendiendo en casa” donde se dispuso para los docentes materiales educativos y recursos multimediales organizando las acciones formativas según los distintos niveles. En distintos comunicados hacia directores y docentes de escuelas primarias se indica e incentiva a hacer uso de los recursos disponibles en las plataformas virtuales, como también a nivel nacional de las transmisiones de programas educativos por los canales de Televisión Pública, PakaPaka, Encuentro, y contenidos radiales en Radio Nacional.

Particularmente en Santa Fe, la Subsecretaría de Educación Primaria indica en la circular N° 07/20 que el 1 de junio inicia el micro televisivo EDUCATIVA, siendo un

espacio que complementa a la propuesta “seguimos aprendiendo en casa”. En materia de recursos tecnológicos para acompañar el labor docente, el 12 de julio a través del Decreto Provincial N° 498 se habilita la entrega de computadoras en comodato a docentes que las soliciten. La circular N° 14 del 24 de julio indica a directivos solicitar en las Delegaciones Regionales el desbloqueo y las actualizaciones necesarias de dichos dispositivos en el caso de ser solicitados.

Además se generó la producción, impresión y distribución de cuadernillos para acompañar la escolarización obligatoria son respuestas implementadas tanto desde el Ministerio de Educación Nacional (en el marco del programa Seguimos Educando) y Provincial. La circular N° 10/20 del Ministerio de Educación provincial indica que a partir de mediados de marzo se comenzó la producción y diseño de cuadernillos en su formato material y virtual, estando estos a la fecha del 15 de abril en fase de diseño final e impresión. En el mismo comunicado se indican las coordenadas y criterios que orientan la distribución de los cuadernillos impresos en el territorio provincial y las escuelas priorizadas para su distribución. Siendo estas “1. Escuelas ubicadas en zonas con baja, escasa o nula conectividad y disponibilidad tecnológica digital; 2. Escuelas ubicadas en zonas social y económicamente desfavorables que además (...) suman la carencia tecnológica y limitación de datos móviles” (Min. de Educación, 2020). Bajo esta selección de criterios no está incluida la escuela N° 6104.

La continuidad del servicio alimentario escolar fue una respuesta priorizada y presente en distintas normativas y comunicados emitidos por el Ministerio de Educación nacional y provincial. En el caso de Santa Fe el 16 de marzo, mismo día que se establece a nivel nacional el cierre de los establecimientos educativos, se emite una circular que indica la continuidad del funcionamiento de los comedores escolares atendiendo a lo que aconseja sobre precauciones sanitarias el artículo N° 3 del Decreto Provincial N° 261/2020. A partir de este momento, la política alimentaria en el marco de la escuela emigró, al igual que señalan Cardini y D’Alessandre (2020) en distintas provincias, a la entrega de módulos alimentarios organizados y sostenidos a lo largo del ciclo lectivo 2020. A la fecha del 21 de diciembre, finalizando el ciclo lectivo 2020, en la circular N° 23 indica que el servicio de alimentos escolar continuaría en los próximos meses con la modalidad de módulos quincenales sostenido en el último tiempo. La composición de los mismos detallada de un total de 14 productos no perecederos sumando un monto de 1055 pesos.

Respecto a intervenciones en financiamiento y ampliación de la infraestructura digital para la continuidad escolar, se identifican respuestas de este carácter durante la segunda mitad del ciclo lectivo. La circular N° 21 emitida el 14 de octubre por el Ministerio de Educación provincial es el único comunicado recuperado que indica decisiones estratégicas para acompañar a las escuelas en el segundo cuatrimestre en términos de inversiones: a través del Fondo de Atención a Necesidades Inmediatas (FANI) para reparación de edificios, junto otras para la compra de insumos sanitarios, pequeñas reparaciones, adecuación edilicia en algunas escuelas y en ruralidad y becas a distintos destinatarios.

A nivel nacional, Cardini y D'Alessandre (2020) indican que el gobierno generó acuerdos con tres empresas importantes de telefonía celular para la navegación gratuita de la plataforma Seguimos educando. A su vez, se incentivó al uso de las computadoras disponibles e inició la entrega de computadoras portátiles y tabletas que habían sido adquiridas en el pasado. En el caso puntual de Santa Fe no se observa entre las circulares obtenidas de la comunidad educativa provincial indicios de inversión y/o ampliación de la infraestructura digital, a excepción de la habilitación de entregas de computadoras en comodato a docentes.

Sobre las adaptaciones en la organización escolar, el CFE estableció el 19 de Mayo a través de la Resolución N° 363/20, la cual abordaba cuestiones sobre los procesos de evaluación y continuidad pedagógica, que ningún estudiante del país será calificado mientras las clases presenciales se encuentren suspendidas y se suspenden durante el ciclo lectivo 2020 la aplicación de la prueba APRENDER¹¹. A su vez, se propuso para el nivel primario que a 1° y 2° grados se integre 3°, conformando los tres primeros grados una unidad pedagógica, lo cual mantienen como unidad lo que corresponde al primer ciclo (1°, 2° y 3°) en la provincia de Santa Fe.

Los principales agentes involucrados que se identifican en los documentos recuperados con lineamientos educativos que circularon entre directivos y docentes de la escuela, son circulares emitidas principalmente por el Ministerio de Educación de la provincia, por la Subsecretaría de Educación Primaria y la Delegación Regional II. Los cuales, a su vez, hacen referencia a diferentes decretos en materia de la emergencia social

¹¹ Las pruebas APRENDER son un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>

y sanitaria por el Covid- 19 y a resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación durante el año 2020.

Con el objetivo explícito de garantizar el acceso a la educación y dar continuidad al vínculo pedagógico, los lineamientos educativos dan cuenta de la elaboración de respuestas que fueron transformándose a lo largo del ciclo lectivo 2020 de forma paralela a la evolución de la situación sociosanitaria del país. Una de las primeras circulares emitidas por el Ministerio de Educación provincial indica a docentes y directivos elaborar, registrar y comunicar “buena información situada, para poder realizar el diseño de las políticas públicas que aplicaremos en este tiempo de emergencia sanitaria”. Resulta pertinente tomar la definición de “educación remota de emergencia” implementada por Coicaud (2020) para caracterizar una educación que no fue diseñada y planificada de forma previa como la estructura de la educación virtual y a distancia, sino que emerge frente a la interrupción de las actividades en las instituciones educativas a partir de la irrupción de la pandemia.



CAPÍTULO 4

LAS DOCENTES PARTICIPANTES. SUS TRAYECTORIAS Y NOCIONES DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

4.1. Trayectorias Docentes: Una Aproximación Breve a Sus Recorridos para Conocer a las Participantes.

Las experiencias docentes de interés para este trabajo se inscriben y significan dentro de un recorrido más amplio que conforma la trayectoria docente de las sujetas participantes. Estas trayectorias singulares conforman un proceso que compone experiencias que resultan de elecciones, acciones, estrategias, sentires, que transcurren entre el vínculo de la vida cotidiana de las docentes, de determinados marcos institucionales y en determinados contextos específicos (Vezub, 2011).

Resulta necesario realizar un reconocimiento de algunas características de las docentes participantes y de cómo ellas mismas relatan su trayectoria docente para conocer quiénes son las sujetas que colaboraron con la investigación. Como se ha mencionado en un capítulo anterior, la muestra de trabajo quedó compuesta por un total de nueve participantes de las cuales todas se auto perciben como mujeres. Al momento del trabajo de campo, el rango de edad varía entre los 33 a los 53 años y la antigüedad como docente desde los 11 a los 31 años. Seis de ellas son docentes de grado y tres de ellas docentes de las especialidades de música o plástica, abarcando experiencias en los tres grados del primer ciclo que conforman el recorte para la investigación.

Estas características elaboradas frente a la información recolectada en las entrevistas describen aspectos demográficos de las docentes participantes. Respecto a su trayectoria docente, se reconoce necesario acceder al relato que construyen las propias sujetas para comprender cómo en ese momento describen “quienes son” y qué significados construyen sobre este recorrido. Para ello, en cada uno de los encuentros e intercambios individuales con cada docente se indagó acerca de su trayectoria docente.

La totalidad de las docentes, con sus diferentes recorridos, historias personales y años de antigüedad, se encuentran al momento de la investigación con cargos titulares dentro de la Escuela Primaria N° 6104. La reconstrucción de la trayectoria de cada docente presentada a continuación recupera aspectos que las sujetas consideran relevantes al seleccionarlos en sus relatos sobre sus recorridos como docentes. En base al orden en

que se realizaron las entrevistas, se presentan ocho de estas trayectorias correspondientes a quienes decidieron compartirlas.

- **Docente 1**

Es una de las dos docentes con mayor antigüedad entrevistada. Comienza el relato sobre su trayectoria haciendo alusión al lugar y características de su formación, la cual la preparó para la educación común y educación especial. Reconoce como una experiencia significativa en sus primeros años como docente trabajar en una escuela especial, *“creo que lo más lindo que me pudo haber pasado en esa época fue el hecho de trabajar en la escuela especial. Porque ahí se trataba de manera diferente a una escuela común, era más por talleres, trabajar en forma individual, aprendizajes y saberes que tenía cada chiquito”*. Como también referencia a su experiencia durante la coyuntura de pandemia.

Relata su trayectoria el tránsito por diferentes instituciones escolares, de educación especial y educación común, y el ejercicio en diferentes grados del primer ciclo, segundo ciclo y séptimo diferenciando aspectos positivos en cada uno. Frente a estas experiencias, manifiesta un interés preferencial por trabajar dentro del primer ciclo *“Me gusta más trabajar con chiquitos, siempre siempre me gustaron más los chiquitos (...) me gusta más el tema de llegar a ellos con los juegos, potenciar la temática con juegos”*.

Marca en el ejercicio de la docencia la necesidad de un aprendizaje continuo *“Nunca quedas sin estudiar, porque en la escuela para ser docente tenes que ir estudiando todos los días. Todos los días tenes algo nuevo, todos los días se te presenta una duda. Cuando los chicos te hacen preguntas, y tenes que ir a estudiar para contestarles. Es lindo, esto es muy lindo”*. A su vez, menciona como un aspecto que interpela a su trayectoria docente el reconocimiento de transformaciones en la niñez y en la familia.

- **Docente 2**

Comienza el relato de su trayectoria afirmando *“A mi me encanta mi profesión”* y describiendo en orden cronológico su tránsito por distintas instituciones escolares, tanto en zona urbana como rural, detallando las localidades, nombres de compañeras, periodo de trabajo en cada una, modalidades y grados.

Menciona el proceso de institucionalización, la búsqueda de titularizar y describe sus inicios *“los comienzos fueron difíciles, tuve que hacer dedo a *paraje x*, tuve que hacer dedo a *paraje y*, estuve un tiempo en *pueblo h*, un tiempo en *paraje ñ*. Estuve*

en varios lugares para empezar a hacer antigüedad. (...) Primero fui reemplazante, después fui interina y después por la “Ley Rebola” fui titular”. Frente a sus inicios transitados por diversas escuelas, al momento de titularizar se encontraba trabajando en la Escuela Nacional N°6104 en la cual continúa hasta la actualidad. Su permanencia en esta escuela representa 24/31 de sus años como docente. Su trayectoria dentro de la Escuela Nacional N° 6104 ha tenido cambios respecto a turnos y grados frente a decisiones sobre necesidades e intereses personales.

Siendo una de las docentes entrevistadas con mayores años de antigüedad y estando próxima a jubilarse, expresa *“Si me dan a elegir ahora, me gustaría trabajar en una escuela rural”* y reconoce el ciclo lectivo 2020 como una experiencia significativa desde un aspecto negativo por la tensión entre las expectativas con la realidad *“como me faltaba poco para jubilarme quería tener como última experiencia primer grado. Porque después no sabía si iba a poder, viste que primer grado es como para las chicas más jóvenes. Entonces quería tener mi última experiencia en primer grado, que te digo que fue mi peor experiencia, no la mejor”*.

- **Docente 3**

Comienza relatando sobre su formación en otra ciudad, contando sobre una experiencia laboral mientras estudiaba y la decisión una vez recibida de continuar en Avellaneda. Las decisiones tomadas al inicio de su carrera como docente las vincula con la necesidad de trabajar e intereses personales *“Terminé mi carrera y me quise venir acá (Avellaneda), que tenía a mi novio que después fue mi esposo. Ya hace un año que estaba acá. Y acá estuve haciendo de a puchitos, porque no había cargos”*.

Los años posteriores a recibirse los caracteriza por las dificultades de conseguir trabajo como reemplazante y comenzar con otra propuesta laboral diferente al ejercicio de la docencia en las escuelas. Esto cambia cuando *“después hubo concurso por oposición, que significa ir a rendir, no por antecedentes. Yo tenía cero antigüedad, porque no sumaba antigüedad. Y bueno quedé primera acá (Avellaneda) y se ofrecía una escuela, la escuela N°6104. Así que ahí empecé a trabajar”*.

Concluye el relato de su recorrido por algunas instituciones escolares compartiendo *“Cuando hubo para titularizar se ofreció la N° 6104, así que yo me titularicé ahí. Hace 23 años que estoy ahí. No he deambulado por muchas escuelas, tengo re poquitas. De 25 años de antigüedad, 23 en la nacional. Fue mi escuela primaria también. Así que pasé muchos años ahí”*.

- **Docente 4**

Ante la pregunta por su trayectoria docente, comienza nombrando sus años de antigüedad como docente y su formación en tres carreras distintas. Relata sobre como las oportunidades laborales e intereses personales llevaron a que solo ejerza una de estas carreras. Gran parte de su narrativa se compone por la explicación de cómo fue el proceso de exámenes, concursos, posiciones en el escalafón, resultados, oportunidades de trabajo en la ciudad de Avellaneda y demás aspectos que forman parte de un proceso que culmina en la situación de titularizar.

“Me da la coincidencia que empecé a trabajar y los 31 años que tengo están en el mismo cargo. Es muy insólito. No siempre se da, siempre vas haciendo reemplazos, reemplazos, hasta que titularizas. Y esta escuela nuestra (Escuela N°6104), al ser una escuela de centro, es como que más buscada. Nunca había cargos ahí, te tenías que titularizar en otros lados. Es raro que hubiera cargos”.

- **Docente 5**

Es una de las docentes con menor cantidad de años de antigüedad que participó de la investigación. Al referirse a este aspecto, hace mención a las diferencias generacionales que hoy caracteriza al grupo de docentes que en el momento compone a la Escuela Primaria N° 6104 *“Y hay más jóvenes todavía (en comparación a ella). Hay un plantel nuevo, viste, en la 6104. Ya las señas de la camada de * nombra tres docentes* ya todas se jubilaron. Así que quedan re poquitas, hay todo gente nueva y gente joven. Chicos que hace dos o tres años se recibieron y ya se encuentran trabajando”.*

Relata sobre su recorrido institucional y compara con experiencias conocidas de compañeras docentes *“Fui muy poco a las demás escuelas. Hice muchos reemplazos docentes en el campo, en *paraje x*, en *paraje y*, y después agarre un reemplazo largo y ahí me quedé. Después no anduve por mucho. Tuve compañeras que tuvieron que esperar muchos años para titularizar, que fueron de aquí para allá”.* A su vez, hace mención a una experiencia negativa como parte de su recorrido, a la oportunidad de un cambio de institución escolar y cómo se proyecta a futuro *“Yo estuve seis años reemplazando a *nombre de docente*, cuando ella se fue a la vice. Después titularicé en el 2017, que me fuí a *nombre de escuela*. Estuve un año allá, la pasé mal, pedí traslado y gracias a dios me salió. Así que volví a la escuela nacional y ahí, ahí me voy a jubilar”.*

- **Docente 7**

Para abordar la pregunta sobre su trayectoria como docente comienza relatando sobre su transcurso en la escuela secundaria como el momento en que surgió su interés por la docencia *“cuando estaba en quinto año hicimos un encuentro con chicos de otros quintos y nosotras éramos las coordinadoras. Mi rectora vio cómo podía tratar a los chicos, como los organizaba, como los coordinaba (...) se acercó y me dijo “vos tenes que ser docente, esa es la carrera que vos tenés que estudiar y seguir acá en el instituto”. Yo estaba en quinto año, era una niña, no sabía que hacer todavía de mi vida. Me gustaba la docencia pero como que no lo tenía muy definido y ella me ayudó a clarificarlo”*.

Menciona que los primeros cinco años posteriores a recibirse trabajó “ad honorem”, atribuyendo esta situación a la vocación. Narra su recorrido por distintas instituciones escolares en las que hizo reemplazos y en la que titularizó, diferenciándolas por su ubicación, por ser en zona urbana o rural, por la modalidad de grado o plurigrado, por las características de los estudiantes, identificando aspectos positivos, intereses, aprendizajes y desafíos que enfrentó en cada una. *“Al haber titularizado en una escuela de campo (...) cuando la directora faltaba yo podía hacer reemplazos en dirección de cuarta categoría (...) así que hoy en día continúo haciendo reemplazos en dirección de cuarta cuando me llaman al campo. Lo hago porque me gusta, me gusta la parte administrativa, me gusta lo humano... el tratar de mediar, de solucionar”*.

El relato de su trayectoria docente lo articula con aspectos de su vida cotidiana, reconociendo la maternidad, vivir con su pareja, mudanzas, cuestiones económicas, de seguridad y comodidad como aspectos sobre los que tomó decisiones que generaron cambios en su trayectoria como docente *“Me trasladé a esta zona (Avellaneda) porque me vine a vivir con mi pareja (...) me trasladé a la escuela N° 6104 porque me quedaba cerca de casa, ya no quería viajar. Ya como que quería estar más tranquila... los costos... además de los costos a veces viajaba a dedo, que es otra realidad de los docentes. Diez años viajé a dedo, hasta que pude tener el auto y cambié un poco más la realidad (...) y ahora hace unos años que estoy en la escuela N° 6104”*.

- **Docente 8**

Comienza relatando su trayectoria docente indicando el año en que se recibió y señalando que consiguió su primer trabajo como docente tres años después, apreciando que desde ese momento ejerce de manera interrumpida hasta el presente. Nombra las tres escuelas en zona urbana que trabajó mediante reemplazos hasta titularizar en una escuela primaria en la ciudad de Reconquista. A su vez, menciona los intereses que influyeron en

querer trabajar en esta institución, como también las razones para pedir un traslado que derivaron a la Escuela N° 6104 *“me fui a Reconquista porque agarré un interino allá y me gustó las compañeras (...) Entonces titularicé allá, podría haber titularizado en Avellaneda pero prioricé el grupo de compañeras que me llevaba bien y me sentía cómoda. Trabajé cuatro años allá, hasta que tuve un accidente y entonces dije “no, me voy a Avellaneda nomás”. Porque viajaba siempre en moto y era peligroso”*.

De su recorrido por distintas instituciones escolares reconoce un aspecto significativo de una experiencia puntual *“Una linda experiencia creo yo, porque te sirve trabajar en esos contextos. Había otras cosas, aparte de lo pedagógico y de lo que uno trata de enseñarles a los chicos, había muchas circunstancias que también impiden el aprendizaje. Entonces había que arreglar primero muchas veces lo social, o tratar lo afectivo. Porque si no mejoramos eso, si ellos no se sentían cómodos en la escuela era imposible que aprendan. Va más allá de lo pedagógico esos contextos”*.

Termina la pregunta sobre su trayectoria docente compartiendo cómo se encuentra actualmente en su trayectoria dentro de la Escuela Primaria N° 6104, que le interesa encontrar en un espacio de trabajo y su proyección a futuro *“Tengo trece años de antigüedad, y creería que me voy a quedar ahí en la escuela nacional. Hace cinco años que estoy acá. Trabajo bien, como en todos lados. Yo creo que uno no va a buscar amigos pero trabajar en un ambiente de trabajo donde vos te sentís cómodo y no es un pesar ir a trabajar, creo que eso es bueno para la salud mental de uno. Porque de por sí ya es difícil el trabajo nuestro que es trabajar con niños”*.

- **Docente 9**

Define su trayectoria como “complicada” al encontrarse articulada con otros estudios y trabajos que fue realizando a lo largo de su vida. En lo que respecta a su formación y ejercicio como docente en escuelas primarias, identifica el año en que se recibió, la oportunidad de conseguir trabajo al año siguiente, hace alusión a las dificultades para titularizar y las implicancias de ello al contar los años de antigüedad.

“Después de once años de trabajar en escuela presencial me toca lo virtual”
Relata sobre el ejercer en el año 2020 como una experiencia significativa en su trayectoria docente, describiéndola con expectativas positivas en un primer momento *“los primeros quince días fue “¡que lindo! vamos a hacer algo quince días”. Viste que todos dibujaban arcoiris que promocionaba el gobierno, todos trabajaban en eso. Parecía que los primeros quince días re lindo”*, evolucionando hacia la incertidumbre de trabajar en ese

contexto y las consecuencias que identifica que persisten hasta la actualidad *“No son los mismos los chicos. A mí personalmente me cuesta mucho encontrarles los tiempos. Nunca me sale lo que planifico *se ríe*, pero por los tiempos, no le mido los tiempos a los chicos. Algo que antes me llevaba 25 minutos ahora me lleva 40 minutos. Pero bueno, fue una sacudida digamos, aprendimos a ser maestros de nuevo”*.

La trayectoria de las docentes, en términos de Bourdieu (1999), supone siempre un movimiento, un desplazamiento de las sujetas en relación con un campo de fuerzas, sometido a transformaciones y disputas de poder. Entendida la trayectoria como un recorrido, explica Graffigna (2005), transcurre en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias de vida personales y familiares.

Los recorridos se inscriben dentro de un campo laboral con leyes de funcionamiento específicas que estructuran la trayectoria de las docentes en la búsqueda de posicionarse de manera estable y segura dentro del campo. Se configura un espacio de lucha en que las sujetas despliegan diferentes estrategias en sus procesos de formación e institucionalización para conseguir la titularidad dentro de una institución escolar. En este sentido, la trayectoria es entendida como posiciones sucesivas que se ocupan en un espacio en movimiento, sometido a transformaciones y disputas dentro de la estructura de un campo (Bourdieu, 1999).

La pregunta por la trayectoria docente derivó en relatos de recorridos que no se limitan a lo laboral-profesional, sino que articulan y reconstruyen aspectos de su vida personal y social. Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) identifican esta dimensión personal entendiendo a los docentes como individuos y sujetos históricos “con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación” (pp. 29). Su historia personal se enlaza con su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo dentro de la escuela, donde el ser docente se tensiona con quien es fuera del aula, existiendo diversas formas en que la vida privada se hace presente dentro de la escuela, como también su trabajo interpela su cotidianeidad.

En este mismo sentido, Graffigna explica que:

“Los distintos actores sociales recorren a lo largo de sus vidas un continuo de experiencias que van trazando itinerarios –a veces más previsibles, a veces más aleatorios (Bourdieu, 1988)– que se construyen simultánea y pluralmente en

múltiples dimensiones: familiar, social, laboral, política, religiosa, cultural” (2005, pp.2)

El recorrido docente de las sujetas se articula con proyectos laborales, personales, matrimoniales, de familia, lazos sociales, situaciones de su vida cotidiana que producen rupturas, transformaciones y orientan sus trayectorias. Se entrelaza con una dimensión subjetiva en cuando posee disposiciones a actuar, valorar, sentir, pensar de una determinada manera (Gutierrez, 2005), manifestados en preferencias, intereses, sentimientos de pertenencia, que juegan en sus elecciones y decisiones.

En este sentido, las trayectorias docentes adquieren una singularidad propia en cuanto no hay un único recorrido posible para cada sujeta (Vezub, 2011). Estos recorridos se encuentran compuestos por diferentes experiencias que en algunas ocasiones, como las atravesadas por la coyuntura de pandemia, son determinadas como significativas e importantes para cada docente.

En los recorridos de las docentes surge como aspecto relevante las características de la zona y las oportunidades laborales que representan: Avellaneda es una ciudad aledaña a Reconquista, una ciudad significativamente más grande¹², sumando ambas más de 35 escuelas primarias de gestión pública y privada¹³, a la vez que se encuentra rodeada de numerosas localidades y zona rural, además de otras ciudades cercanas. Se manifiesta como un aspecto influyente en las trayectorias las distintas escuelas primarias por las que recorren las sujetas, siendo marcos institucionales pertenecientes a un mismo sistema educativo, pero adquiriendo características propias en base a su ubicación geográficas, contexto socio-cultural, recursos, cultura organizacional, actores que las habitan y transitan, etc. (Etkin y Schaverstein, 2005).

4.2. Experiencias Docentes: Definiciones y Caracterización de las Participantes.

El recorrido amplio que implica la trayectoria docente está compuesto por diferentes experiencias dentro de ella que se configuran sobre la particularidad del ejercicio de su profesión como docentes, la vida particular de cada sujeta, las condiciones

¹² El Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC) realizó una proyección de la población para el período 2011-2020 según las tasas de crecimiento intercensal 2001/2010 en base a los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en la que para el año 2020 Avellaneda se proyecta con 30.893 habitantes y Reconquista con 85.844 habitantes. Disponible en: <https://www.estadisticasantafe.gob.ar/>

¹³ Según los datos construidos por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Gobierno de Santa Fe en el año 2014. Disponible en: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121869

de una coyuntura determinada y estructuras objetivas del campo. Esta sección se construye sobre la temática de qué es para cada docente entrevistada la experiencia en la docencia. En cuyas respuestas se han abordado características, elementos y descripciones que realizan las sujetas sobre sus concepciones de la experiencia docente, sobre las que se construyeron diferentes códigos con el objetivo de comprenderlas y analizarlas: Iniciación laboral (1.1), Infancias (1.2), Pedagogía (1.3), Contexto (1.4) y Modo de vida (1.5).

Para hablar de la experiencia docente siete de nueve participantes abordaron aspectos sobre su iniciación laboral, referido la naturaleza de las decisiones de la docencia como profesión a formarse y ejercer. El reconocimiento de esto como un aspecto de la experiencia docente se encuentra particularmente asociado con cuestiones compartidas anteriormente en las narrativas sobre sus trayectorias docentes.

Sobre este aspecto, se observa una diferenciación en la naturaleza de dichas decisiones. Por un lado, se presenta un grupo de participantes en que la docencia aparece como un proyecto profesional elegido sobre las convicciones de ser la profesión adecuada para cada una:

Yo elegí ser docente, tenía la posibilidad de no ser docente. Porque donde fui a estudiar tenía la carrera técnica y la carrera docente. De hecho, pensé que iba a hacer la carrera técnica. Pero en primer año tenes una materia no optativa, se llama introducción y si o si haces observaciones en el aula. Ahí dije “¡wow! esto me gusta” (...) Definitivamente es vocacional. (Entrevista a docente 3)

“A mí me encanta. A mí me gusta siempre la docencia. Pienso que si vos no amas esto no podés ser docente” (Entrevista a docente 1)

Hay un segundo grupo de participantes que manifiesta haber tenido otros proyectos de vida y profesionales. La docencia se presenta como una elección que resulta de situaciones particulares de cada una y la dificultad de seguir otros intereses prioritarios, o de la elección frente a las opciones accesibles de formación y la necesidad laboral. Los relatos de distintas docentes reflejan esta situación:

“A mí me gustan muchas cosas. Si vos me preguntás si elegí ser maestra, no sé si elegí ser maestra. Porque cuanto terminaba la escuela secundaria a mí me gustaba mucho la biblioteca, me gustaba mucho los museos, pero sabía que no podía estudiar eso. Fui a estudiar maestra (...) porque se fueron dando cosas”. (Entrevista a docente 4)

“Uno trabaja porque necesita trabajar. Yo vivo de mi sueldo, así que yo trabajo porque necesito mi sueldo. Si me preguntas si me gusta la docencia, si me gusta”.

(Entrevista a docente 8)

“Yo en un primer momento fue por obligación que estudio para docente, por haber quedado embarazada. Porque en mi cabeza quería ser contadora, y bueno no se pudo así que estudié para tener una salida laboral. Porque para eso lo estudié, sin darme cuenta lo que realmente me gusta, después cuando empecé a trabajar con los niños”. *(Entrevista a docente 2)*

A pesar de las diferencias en la naturaleza de las decisiones, en ambos casos aparece fuertemente la vocación como un ideal necesario y/o influyente en la iniciación laboral. En dos sentidos: se observa como un elemento presente previamente al proceso de formación influyendo en la decisión de la docencia como proyecto profesional; o como un elemento que surge o persiste en los momentos de formación y ejercicio definiendo las convicciones de ser la profesión que desean para su proyecto de vida. La relevancia de la vocación se identifica explícitamente en algunos relatos:

“En todos estos años de carrera no se si la cambiaría por otro. Hay muchos que se plantean “será que estudie la carrera correcta?. Pero no, yo creo que si uno estudia por vocación me parece que no está errado de camino (..) La verdad que yo no cambiaría esta vocación, este trabajo, por nada” *(Entrevista a docente 5)*

La relación entre vocación y profesión en la enseñanza es una tensión presente desde los inicios de la docencia en el marco de la escuela como construcción moderna. Tenti (2021) identifica tres componentes básicos de la vocación: el innatismo, ser una actividad desinteresada o de carácter gratuito y el discurso sobre el compromiso ético-moral con el otro. En cambio, las docentes en cuanto profesionales se caracterizan por un cuerpo de conocimientos especializados adquiridos en la formación institucional y conciben a la docencia como trabajo del que obtienen los recursos necesarios para su propia reproducción social.

Para las sujetas entrevistadas la docencia se expresa como profesión sobre una elección racional de la misma de manera complementaria con componentes vocacionales. Los docentes, como se visualiza también en los relatos de sus trayectorias, se han formado en la profesión y esta constituye el trabajo del que reciben los ingresos para la reproducción de su vida. De manera complementaria, su ejercicio profesional se articula con sentimientos de convicción de un cierto innatismo y el trabajo con un otro orientado por el interés de su bienestar.

La presencia de la vocación aparece en los relatos de las docentes asociado al lugar que le otorgan a los estudiantes en sus narrativas como un aspecto central en la descripción de la experiencia docente:

“Pienso que si vos no amas esto no podés ser docente. Porque te tiene que gustar, te tienen que mover los chicos, sino no servís como docente para mí. Te tiene que mover un chico que llore, un chico que te cuente algo, abrirte en confianza con ellos, porque a lo mejor sos la única persona que lo podés escuchar” (Entrevista a docente 1)

“Porque la verdad, estar con los chicos... uno tiene ciertos problemas familiares o personales, pero vos llegas a la escuela... yo llego a la escuela y los chicos te cambian la tarde. Y te olvidas de esas cosas, salvo que tengas algún caso particular. Pero yo hoy, este año, creo que estar en la escuela y estar compartiendo con los chicos es lo mejor” (Entrevista a docente 5)

La centralidad de los estudiantes en la narrativa sobre la experiencia docente reconoce a las infancias como los sujetos destinatarios de la educación primaria común y su lugar en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a la figura del docente se encuentra el estudiante como la otra figura necesaria para la tarea de enseñanza (Serra y Fattore; 2010), tal como lo expresa una de ellas *“Hay muchas cosas que son buenas, otras que no tanto. Lo bueno es el vínculo con los chicos, el trato con los chicos. A mí me gusta enseñar, me gusta estar en el salón” (Entrevista a docente 8).*

Las docentes reconocen como elemento que hace a sus experiencias él “a quien” de la educación, el concepto de personas que pretenden formar y los objetivos que persiguen en su tarea de enseñanza. En la vinculación con los estudiantes, se presentan como agentes dentro del campo educativo con la legitimidad (capital simbólico) y formación (capital cultural) para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje como momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes en virtud de la intermediación de la cultura (Zuluaga, 2003). Se vincula el rol de las docentes con el proceso de transmitir capital cultural en forma internalizada, como disposiciones duraderas en los estudiantes (Guitierrez, 2005).

“Busco siempre la vuelta del que no aprende, buscar cambiar de estrategia, ver que puede servir, lo que le sirve a uno no le sirve al otro” - “Nosotros ayer nos fuimos con primer grado a la biblioteca, y vos decís... si yo no los llevo hay niños que nunca van a ir a la biblioteca” (Entrevista a docente 8)

“Y una de las satisfacciones más grandes es darle las herramientas para que ellos puedan desenvolverse el día de mañana” (Entrevista a docente 7)

El lugar que ocupa las infancias aparece como el vínculo más significativo y positivamente influyente en contraposición a con otros actores que intervienen en el campo educativo y presentan diferentes concepciones sobre la escuela y el ejercicio profesional que tensionan la experiencia docente. Incluso, en una de las narrativas la legitimidad de su labor docente se manifiesta sobre el reconocimiento o no de los estudiantes:

“Creo que lo más importante es ser reconocidos por los niños, es el reconocimiento más importante y al que más debemos prestar atención. Si bien a veces.. bueno ... estamos muy ninguneados por los padres, por la sociedad, yo creo que eso hay que dejarlo de un lado y que la experiencia más hermosa es el trabajar con los niños” “Creo que la parte más linda de la docencia son los niños”. (Entrevista a docente 7)

A su vez, las docentes expresan en la descripción de lo que significa para ellas la experiencia docente la necesidad de pensarla de manera contextualizada, reconociendo que las relaciones sociales y condiciones culturales, sociales, económicas e institucionales configuran la experiencia en la docencia durante su ejercicio profesional. Dos de las sujetas entrevistadas que han transitado por diferentes instituciones escolares, en contextos urbanos y rurales, comparten acerca de esto:

“Son años que uno va guardando en su mochila y tartas de ser lo mejor que podés ser. Bueno, todo depende también de la institución en la que estás, del grupo de compañeros, de padres por ahí que te toca”. (Entrevista a docente 9)

“Pero hasta hoy en día, bueno, los docentes también tienen otra mirada, otras perspectivas, y vienen con cosas nuevas, con distintos ideales. Entonces, a veces por ahí... el ver que compañero tengo, como llego a mi compañero. Todo trabajar en conjunto para lograr lo mejor. Y poder cumplir nuestra tarea”. (Entrevista a docente 5)

Las distintas características que adquieren las organizaciones escolares entre si y las relaciones entre los actores que forman parte de la misma, al igual que se manifiesta en la narrativa sobre las trayectorias docentes, son mencionados como aspectos que influyen en la configuración de la experiencia docente. En este sentido, las escuelas poseen características en su identidad que las organizan y asemejan como parte de un sistema educativo, aquello que Etkin y Schaverstein (2005) definen como identidad

esquema, a su vez, cada escuela construye una identidad propia -sobre las distintas maneras de procesar y relacionarse con su entorno, recursos disponibles, coordenadas geográficas, ser transitada e integrada por distintos sujetos, etc- que la diferencia de sus pares.

La escuela, como construcción histórica, social y cultural, no se conforma como una organización impermeable a lo que desarrolla en su entorno. La experiencia docente se encuentra atravesada por la coyuntura y las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que tienen lugar en cada momento histórico:

“Teniendo en cuenta la realidad social que hay trabajas de una forma distinta. Muchas veces nos planteamos con compañeras: “mira si tuviésemos grupos de veinte? no se que haríamos”. Yo tuve siempre grupos de veinte y pico, siempre hubo muchos chicos. Y se que años anteriores han tenido treinta, pero eran tiempos diferentes. Tiempos diferentes donde la familia también jugaba un rol fundamental, y donde la familia diez o veinte años atrás estaba más conformada. Hay más variedad de familia. Hay más cuestiones sociales que hacen también nuestro trabajo”. (Entrevista a docente 9)

La familia e infancias son dos cuestiones que emergen constantemente en la narrativa de las docentes, durante todos los ejes de trabajo, en el sentido de instituciones (Schvarstein, 1991) y como agentes que participan e intervienen en el campo educativo.

Pensar a la familia y a las infancias como instituciones, sin intención de adoptar esta denominación para referirnos a ello, refiere a entenderlas como “cuerpos normativos, jurídico-culturales, compuestos por ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (Schvarstein, 1991, pp.26) que se particularizan en cada sociedad y en cada momento histórico. Las sujetas identifican que a lo largo del tiempo se generaron transformaciones en las formas y organización de las familias y las concepciones de infancias que atraviesan su labor como docente dentro de la escuela. En este sentido, es relevante recuperar de la teoría de campos organizacionales de Schvarstein (1991) la idea de existencia de “instituciones” que se construyen socio-históricamente y atraviesan a la escuela influyendo en las relaciones sociales al interior de la misma y en las características particulares que adopta.

El caso de las infancias, las formas en que se las construye socio-históricamente tiene una vinculación particular con el campo educativo. El papel que la sociedad le otorga a la educación de escuelas primarias está vinculado a sus destinataries; las formas en las que se define la organización escolar a partir de su origen se encuentra articulada a

las representaciones de las infancias vigentes en distintos momentos de la historia. Como plantea Carli (1999), las formas en que se percibe a las infancias están atravesada por las posiciones de los adultos, los proyectos de sociedad en disputa y luchas políticas, ideologías y cambios económicos. Frente a esto, antecede un recorrido histórico, social y cultural hasta que los niños son concebidos como sujetos de derecho y se inscriben en el orden público de la escuela.

En cuanto a la relación con las familias y otros agentes que participan en el campo de la educación, que en términos generales se hace mención a la sociedad y al estado, se presenta como una relación tensionada por diferencias de intereses y concepciones acerca de la función de la escuela y la valoración sobre el trabajo docente.

“A veces te da la sensación de que vas remando contra la corriente, porque por ahí la perspectiva que uno tiene no la tiene ese papá, esa mamá. Entonces nos tenemos que cuidar mucho hoy en día. Nos tenemos que cuidar mucho porque además los medios de comunicación juegan un rol importante. Siempre tuvo la familia eso de ir a la radio, o de ir a la región, o de amenazarte. Pero me parece que hoy en día es más abierto. Ahora por cualquier cosa ellos van a la región o van a la radio. Entonces tenemos que cuidarnos mucho” (Entrevista a docente 5)

“Si bien, bueno, el ser docente implica ganar poco... bueno vos sabrás por tu mamá... ganar poco, no ser valorados, no ser reconocidos (...) a veces estamos muy ninguneados por los padres, por la sociedad”. (Entrevista a docente 7)

Las docentes identifican en discursos y relaciones con actores externos a la escuela las percepciones que poseen acerca de su ejercicio profesional. La experiencia docente se expresa atravesada por la interrelación y puja de intereses de los actores sociales que pretenden participar en la definición de la escuela y su función dentro de la sociedad, y con ella el rol de las docentes. En los diferentes momentos socio históricos coexisten y se tensionan racionalidades que pretenden establecer un determinado orden social, económico y político. Esto sucede a su vez, como expresa Argon (2007), con enfoques educativos que luchan por su hegemonía.

En las narrativas que construyen las participantes articulan la experiencia docente con relaciones y problemas que no se limitan a su labor dentro de la escuela, sino que refieren a cuestiones de su vida cotidiana que atraviesan dichas experiencias. Hay una convivencia de la experiencia docente con otras dimensiones de la vida de las sujetas que se desarrollan por fuera de los márgenes de la escuela. En algunas narrativas esta convivencia presenta diferentes tensiones:

“Han tocado situaciones difíciles. Y por ahí está el juego de poder separar, dejar tus problemas y bueno.. esa separación que uno tiene que hacer tanto cuando llegas a tu casa, una vez que entrás, si bien los problemas de la escuela te siguen dando vueltas... digamos, ahí te das cuenta de que tu familia no tiene la culpa de esas cosas. O lo mismo el grupo que tienes a cargo, no tiene la culpa de tus cosas personales. Entonces tenes que saber poner ese límite, saber separar hasta dónde llega una cosa y hasta dónde llega la otra. (Entrevista a docente 5)

Vivo a una cuadra del barrio “x”, podría haber pedido ahí (habla de un traslado a la escuela del barrio). Y bueno, el tema es que te cruzás todo el tiempo con las mamás, entonces como que nunca te despegas de ser la maestra si vivís en el barrio. Todas conocen donde esta tu casa, entonces no. (Entrevista a docente 8)

La experiencia docente para las sujetas entrevistadas es una dimensión de sus vidas que se articula desde sus inicios a un proyecto profesional elegido sobre convicciones, sentires e intereses personales, que a lo largo de su ejercicio se enlaza con transformaciones y vivencias de su vida cotidiana. En este sentido, la experiencia en la docencia no se inscribe sólo sobre una trayectoria profesional, sino que cada una le otorga sentidos y significados construidos sobre sus propios recorridos personales (Vezub, 2011).

Las propias características de los diferentes marcos institucionales donde transitan y ejercen las docentes, junto a actores escolares, actores externos e infancias diversas, y bajo contextos y condiciones sociales, económicas, culturales y políticos que se encuentran permanentemente en transformación, son reconocidos como dimensiones que configuran lo singular, que su a vez hace a la pluralidad de experiencias docentes. El espacio de la escuela, la figura social del docente, la centralidad de las infancias y la dimensión pedagógica son los aspectos que configuran lo propio de la docencia de las experiencias de análisis.



5.1. Aspectos Significativos.

La totalidad de las participantes entrevistadas reconocen lo vivido en su ejercicio profesional durante la pandemia por Covid-19 como una experiencia relevante y distintiva en su recorrido como docentes. Frente a la pregunta puntual por aquellas cuestiones significativas de dichas experiencias, emergen en sus narrativas diferentes aspectos que consideran característicos y propios de su labor durante el ciclo lectivo del primer año de pandemia.

La pandemia es un fenómeno social que se inscribe en un contexto económico, social y político en el que transforma, complejiza y resignifica problemas socioeconómicos preexistentes de manera particular en los diferentes territorios y poblaciones (Carballeda, 2020). Las docentes entrevistadas reconocen la existencia de diversos atravesamientos de la situación social, económica y al acceso a conocimientos y recursos tecnológicos sobre las posibilidades de docentes y familias de sostener y acompañar las trayectorias escolares de los niños en la coyuntura de pandemia. Esto se vincula con la dimensión contextual reconocida por las docentes como un aspecto necesario al abordar los aspectos que definen a la experiencia en la docencia.

Se ha mencionado que a partir de las medidas del ASPO se implementó una educación remota de emergencia (Cicaud, 2020) que configuró de manera excepcional, a nivel del sistema educativo nacional, formas de escolaridad y dictado de clases por fuera de los márgenes del establecimiento escolar y mediante modalidades no presenciales. Esta respuesta para dar continuidad al acceso a la educación transformó la división del espacio y tiempo que constituye una dimensión de la forma escolar moderna, concebida a la escuela desde sus inicios como un universo separado para las infancias y que cuenta con una organización racional del tiempo (Dussel, 2020). En este sentido, se produce un desplazamiento del espacio físico y compartido del aula en la escuela a desarrollar la clase y actividades escolares en los espacios domiciliarios que Dussel (2020) denomina “domestización” de lo escolar.

La escolaridad durante el ciclo lectivo 2020 imposibilitó la presencialidad como supuesto pedagógico en el que se apoya la forma escolar (Terigi, F., 2020). Desde las primeras circulares emitidas durante este año se especifica a las docentes el deber de seleccionar o diseñar propuestas didácticas que puedan implementarse on line a través de tele, radio, etc. Frente a ello, se ponen en juego los capitales económicos, materiales y culturales disponibles en la familia y convivientes de los estudiantes necesarios para garantizar el acceso a una educación que no es copresencial, sino que adopta principalmente un carácter virtual y domestizado. Las diferencias económicas y la disponibilidad de recursos materiales del grupo familiar es el principal aspecto reconocido por la mayoría de las docentes:

“nos tocó que no todos los papás tenían conectividad, datos, pagar su teléfono, nos encontramos con muchas dificultades extras. Porque vos como docente podés plantear un montón de actividades a través del celular, de la compu, pero si los papás no tienen las condiciones mínimas y ¿hasta dónde llega lo tuyo como docente?” (Entrevista a docente 1)

“Las actividades virtuales: grabé cuentos, mande con Marisel (docente de música) videitos con juegos, que se yo... esto también ¿qué materiales? porque no todos tenían materiales en la casa. Entonces estábamos limitados a ver qué pueden tener los chicos. (...) y salir a comprar no era opción. Porque no se podía salir, ni por la cuestión económica. Porque nos sabíamos la realidad de todos. Hay mucha gente que se quedó sin trabajo” (Entrevista a docente 9)¹⁴

Frente a la necesidad de construir una escolaridad alternativa a la copresencialidad en un contexto de medidas de aislamiento y distanciamiento, las modalidades de continuidad pedagógica asumidas por las docentes adquieren principalmente un carácter virtual. Las brechas en el acceso a tecnologías digitales se configuran particularmente en esta coyuntura como profundizadoras de las desigualdades educativas. Dussel explica que “la ausencia del espacio físico muestra que, con todas sus dificultades, las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos chicos que lo que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual” (2020, pp. 341).

¹⁴ Otro fragmento: “Y bueno hay chicos que no pudieron conectarse. Pero bueno (los que si) verlos en la pantalla, charlar con ellos fue lindo. Fue una estrategia y una forma de trabajar que pude implementar. Hay otros que no pudieron hacerlo, porque bueno acá te lleva a otra situación que es la tecnología. El manejo de la tecnología, el tener internet, el tener una computadora. Hay docentes que por “x” motivo no lo tenían. Entonces solamente fueron trabajos en papel, no hubo contacto ni siquiera a través de la pantalla. Y bueno eso tiene mucho que ver en cómo fue avanzando el grupo” (Entrevista a docente 5)

La escolaridad dentro de un establecimiento educativo, en el caso de la Escuela N° 6104 la disponibilidad espacios físicos y recursos materiales como aulas ambientadas, bancos, herramientas de enseñanza-aprendizaje, juegos, baños, dos patios amplios para cualquier fin recreativo y educativo, etc, permite determinadas experiencias escolares que no son posibles en el ámbito de la casa frente a estudiantes y familias con diferentes capitales económicos y culturales.

“Era muy difícil llevar un aprendizaje al chico cuando el chico en la casa no tiene los materiales para trabajar, que vos acá en el aula los tenés. Yo por ejemplo tenía todos los equipos de letras, un montón de cosas que ellos en casa no tenían. Y a veces no tenían ni las cosas mínimas para hacerlas. Una mamá me comentaba que no tenía plata ni para un paquete de harina para hacer una actividad con una masa”
(Entrevista a docente 1)

“Y más al final del 2020, con los niños que podíamos, que esos niños tenían ventaja sobre los niños que no podían, empezamos a trabajar por zoom. Con algunos *énfasis en “algunos”* de los niños, no pudimos trabajar con todos los niños por zoom. Y esos niños son los que tienen más ventaja ahora sobre los niños que no pudieron trabajar personalmente con la seño, y en la casa menos”
(Entrevista a docente 2)

Problematizar que la educación remota de emergencia profundiza las desigualdades educativas no implica, como cuestiona Meirieu (2020), asumir que la forma escolar tradicional tiene resuelto la igualdad del acceso a la educación. No obstante, la escuela no puede simplemente trasladarse a la casa:

“porque, precisamente, la escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder a la alteridad, muchas veces dejada de lado o vivida como una agresión en la cápsula familiar, lo que da a todos la posibilidad de acceder a conocimientos «infinitamente compartibles», como decía Fichte, es decir, capaces de hacernos percibir que, a pesar de nuestras diferencias, todos estamos llamados a participar en la construcción de lo común” (Meirieu, P., 2020, s/p)

Las posibilidades de sostener las trayectorias escolares por parte de las familias o convivientes, se suman vulnerabilidades sociales, laborales y sanitarias producidas por la coyuntura de pandemia en la vida de docentes, estudiantes y familias.

“El que se tomó el trabajo y lo hizo a consciencia, como le decíamos nosotros, todos los días destinar un ratito para sentarse con sus hijos. Muchas familias no

podían hacer eso, hoy día que van a la escuela hay muchas familias que vos le mandas tarea y te dicen los nenitos “no no pude practicar porque mi mamá trabajó todo el día, no pudo” y entonces fijate, con doble en la pandemia menos. Y por ahí había un solo celular...” (Entrevista a docente 8)

La vinculación de las desigualdades en acceso a recursos digitales con las posibilidades de sostener las trayectorias escolares de los estudiantes es reconocida en las circulares emitidas por el Ministerio de Educación provincial. Manifestando la necesidad de garantizar equidad, se comunica la elaboración de materiales impresos (tanto por el ministerio nacional y el provincial) para estudiantes en escolaridad obligatoria y la determinación de criterios para su distribución en base a las características de la población que asiste a las distintas instituciones educativas (Ministerio de Educación, n° 010/20).

La elaboración de cuadernillos impresos, como parte de los recursos y formatos elaborados para ampliar las oportunidades de continuidad pedagógica, emerge en los relatos de las docentes como respuestas reconocidas pero que no han sido implementadas en sus experiencias durante el 2020. Los motivos de ello se concentran en dos cuestiones: la entrega tardía de estos materiales, reconociendo un primer acceso a fines del ciclo lectivo 2020, y consistir en materiales con contenidos que difieren de lo necesario para trabajar con cada grado.

“A la hora de implementar los lineamientos ministeriales... no es que uno esté en desacuerdo, pero estaban muy lejos de lo que era la realidad de los niños. Por ejemplo, nos enviaban cuadernillos para trabajar desde el ministerio, o jornadas de capacitación, en donde nada tenía que ver o condice con los prioritario, con lo que nosotros estábamos trabajando” (Entrevista a docente 7)

La brecha digital no se configura sólo a partir de las condiciones del grupo familiar de los estudiantes. Frente a la alteración de la presencialidad como supuesto de la forma escolar y la migración de la actividad escolar mediada por tecnologías, Fernández Enguita (2020) identifica la existencia de tres brechas en relación a la tecnología que se articulan y profundizan la desigualdad escolar: una brecha de acceso vinculada a tener o no conectividad y recursos tecnológicos; una brecha de uso referida a la disponibilidad de tiempos para la conectividad y la calidad del uso y de los dispositivos; y una brecha escolar asociada a la vinculación entre la escuela y la sociedad, y entre las mismas escuelas, referida a las habilidades de los docentes y los recursos disponibles en cada institución escolar.

Al llevar a cabo el momento de las entrevistas dos años después del 2020, el transcurso de este tiempo y la vuelta progresiva a la presencialidad en las escuelas permitió a las docentes otros elementos y experiencias para realizar un análisis educativo del ciclo lectivo 2020 en comparación de las expectativas y los resultados obtenidos. Las docentes coinciden en un diagnóstico del ciclo lectivo 2020 como un año que no han cumplido con las expectativas, caracterizado principalmente por la ausencia de avances significativos, en dos cuestiones: en el aprendizaje de contenidos y en la función social de la escuela.

“Fue un encontronazo después en el 2021, porque en los cuadernos se veía una cosa y después en el trabajo con los chicos muy lindo el cuaderno pero no sabían leer, no se acordaban los nombres de las letras. Fue empezar de nuevo. Fue armar un primero de nuevo en el segundo grado” (Entrevista a docente 1)

“Cuando comenzamos a trabajar en burbujas, que comenzaron a asistir a la escuela, tuvimos que volver a crear esos lazos y esos vínculos. Es como que a los chicos les costó volver a la escuela, ellos estaban muy encerrados. Entonces era “uy tengo sueño”, “me canso”, entonces era retomar el ritmo de copiar, de prestar atención, bueno de lo que conlleva estar en la escuela. Volver a trabajar con los hábitos, escuchar a la seño, no molestar al compañero, es como que eso se había perdido un poco” (Entrevista a docente 7)

La escuela primaria, especialmente lo que respecta al primer ciclo por las edades que contempla, es uno de los primeros espacios de socialización de los niños, junto a la familia y el grupo social con el que crece, ejercen instancias de convivencia, intercambio y flujo reproductor de comunidad social. A diferencia de otros espacios, Pérez Gómez, Á. (2009) plantea que la escuela está especializada en el ejercicio exclusivo de la función socializadora, ya que “por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad” (Pérez Gómez, Á., 2009, pp. 3)

La función socializadora de la escuela representa también una dimensión afectiva, ya que significa para los estudiantes un espacio de encuentro con pares, de vinculación, creación de amistades y de construcción de su personalidad. Frente a esta función de la escuela, las docentes desde su rol profesional se configuran como las encargadas de producir y acompañar estos procesos socio-afectivos (Martí, Y., Montero, B., y Sánchez,

K., 2018). Dos relatos donde se identifican esta dimensión social y colectiva, necesaria y producida dentro de la escuela, pertenece a dos docentes de especialidades:

“La pandemia la verdad que nos mostró lo que significa la escuela. La escuela no es solo aprender, la escuela es un lugar de socializar. Por supuesto que están los contenidos, pero es donde se da lo más importante que tiene esto del vínculo. Somos vínculo. El maestro tiene que ser ese nexo entre el conocimiento y las ganas de querer aprender. Así que bueno, me parece que ahí es donde se notó mucho eso” (Entrevista a docente 3)

*“Era individual la actividad. Entonces cuando volvimos, ahora, a la actividad en conjunto se nota todo lo que se perdió. Porque yo ahora tengo que, osea, nos cuesta hacer una ronda, caminar juntos, nos cuesta todo lo que sea coordinación de juegos de manos. Todo eso que puede ser repetitivo, pero al tener una entonación distinta, al tener un ritmo distinto, al estar jugando con el otro ya tienen otro condimento. No es lo mismo que al estar en tu casa *imita un juego de manos como lo haría un niño estando solo* me entiendes?” (Entrevista a docente 4)*

Los análisis realizados por las sujetas acerca de su ejercicio en el ciclo lectivo 2020 dan cuenta particularmente de diferentes grados de reflexión. El problematizar, analizar, construir sentidos, realizar un diagnóstico de los vivenciado como docente durante la coyuntura de pandemia refiere a aquella dimensión reflexiva que hace a una experiencia (Contreras, 2011).

La escolaridad y las posibilidades de vinculación docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje adoptan nuevas características durante la pandemia. Las figuras pedagógicas son un aspecto reconocido por las docentes como significativo del ciclo lectivo 2020. Ello hace referencia a los roles diferenciados que asumen ciertos integrantes de las familias o convivientes de los estudiantes sobre la garantía del proceso de enseñanza producto de las modalidades adoptadas frente al DISPO-ASPO.

“Dentro de lo que te puedo decir yo tuve un grupo de padres que respondieron muy bien a las actividades que le dábamos, todos la recibían y todos la realizaban. Pero también estaba la cuestión de qué habrán hecho solos. Bueno había muchos contenidos que había que pulirlos, porque si bien nosotros les dábamos los temas y los papás los ayudaban había cosas que solo el docente... esos errores que el docente detecta naturales en los niños, que haciendo un trabajo exhaustivo el

docente lo ve, lo corrige, porque son fundamentales para seguir” (Entrevista a docente 7)

El carácter no presencial de la escolaridad, la imposibilidad de copresencia entre docentes- estudiantes y las condiciones desiguales para sostener encuentros virtuales orientó a las docentes a apoyarse en familias y convivientes de los estudiantes para acompañar y llevar a cabo tareas de enseñanza y realización de actividades educativas. En una de las primeras circulares emitidas por el Ministerio de Educación provincial se hace mención a esta situación indicando textualmente “Si bien el acompañamiento del entorno adulto inmediato es favorable, no sustituye al docente” (Ministerio de Educación, n° 009/20). En los relatos de las docentes hay un reconocimiento y una valoración de este rol asumido por las familias, sin desconocer dificultades y consecuencias sobre las trayectorias escolares.

Se configuran procesos de enseñanza y aprendizaje que fueron acompañados por figuras pedagógicas -los padres, tutores, familiares y/o convivientes de los estudiantes- que, salvo excepciones, no se encuentran formados ni cuentan con las herramientas propias de la profesión docente para llevar a cabo las tareas de enseñanza. Se generan distintos grados de desplazamiento de las docentes como figuras pedagógicas especializadas en la tarea de enseñanza hacia figuras pedagógicas no especializadas, cuyas posibilidades de acompañamiento dependen de desiguales capitales culturales, recursos, intereses y disponibilidad horaria.

“Uno por ahí a diferencia de otros papás estás más preparada para enseñar, para ayudarlo con ese contenido. Que por ahí a otros papás les resultó muy, muy difícil. Que bueno, más allá de ayudarlos en sus tareas, no estaban preparados para darles una clase a sus hijos” (Entrevista a docente 5)

Centrarse en las experiencias docentes del primer ciclo configura dificultades pedagógicas particulares que impactan en la vinculación y el sostenimiento escolar de los estudiantes. Primer, segundo y tercer grado implica el trabajo con infancias que transitan sus primeros años de escolaridad, cuyo primer espacio previo a la escuela de vinculación con la cultura y el conocimiento es el ámbito familiar. Una docente de primer grado que convivió con sus hijos durante las medidas de ASPO y DISPO relata esta complejidad al comparar lo vivido con sus estudiantes en relación a sus hijos:

*“Todos los grados fueron difíciles, pero yo teniendo hijos, *nombre de su hija* estaba en quinto grado y *nombre de su hijo* en primer año de secundaria, ya sabían leer y escribir y por ahí uno puede encausar mejor. Pero el aprender a*

leer y escribir, así por teléfono o dándole todo... yo creo que los papás fueron los partícipes de esto. Nosotros mandábamos las actividades, podíamos dar una ayuda pero el que hizo el mayor trabajo fueron los papás” (Entrevista a docente 8)

Tenti (2021) determina una relación entre la experiencia escolar de los estudiantes y las experiencias en el ámbito familiar, indicando que el ingreso de las infancias en la escuela implica solo una igualdad formal, ya que ingresan habiendo experimentado diferentes relaciones con el saber. Esta relación entre experiencia escolar y experiencia familiar no debe entenderse en términos mecánicos y deterministas, ya que intervienen de forma compleja factores tanto sociales como escolares.

Los factores escolares se asocian con las políticas educativas, las particularidades de cada escuela y de los agentes escolares que acompañan las experiencias de estudiantes, donde “una escuela adecuada y con recursos de distinto tipo (organizacionales, humanos, tecnológicos, tiempo) puede contrarrestar o compensar lo que la familia no estuvo en condiciones de dar” (Tenti, 2021, pp. 10) garantizando la continuidad de las trayectorias escolares y el acceso a la educación de todas las infancias.

En este sentido, Meirieu (2020) visualiza la importancia de atender a la tendencia de transformar “la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía y la autosuficiencia” en prerrequisitos y no en objetivos mismos de los procesos educativos. Asumir que los estudiantes inician sus experiencias escolares con saberes y la autonomía necesaria para transitar la escolaridad significa reservar la actividad pedagógica a quienes ya se encuentran “educados”.

5.2. Configuraciones Pedagógicas.

La dimensión pedagógica de las experiencias docentes, retomando los aportes de Zambrano (2016), refiere a aquellos objetivos que orientan sus prácticas e inscriben una finalidad educativa hacia aquellas personas destinatarias de la educación. En los relatos sobre las concepciones de qué es la experiencia docente, cómo se desarrolló en el capítulo anterior, las sujetas ubican a los estudiantes como figuras centrales en su labor al interior de la institución escolar.

En este sentido, las docentes reconocen como elemento que hace a sus experiencias el “a quien” de la educación, el concepto de personas que pretenden formar

y los objetivos que persiguen en su tarea de enseñanza (Zambrando, 2106). Esto se vincula con la dimensión pedagógica de la experiencia docente.

“Depende de la predisposición, pero en mi caso... uno siempre trata de buscar el bien, y en ese camino de enseñanza aprendizaje buscar lo mejor para los alumnos, de sacarlos adelante. Tengan o no tengan el apoyo de la familia, uno siempre trata de buscar que ese chico salga adelante” - “Y tenes que retroalimentar, de acuerdo a lo que te tocó este año tenes que buscar la forma de lograr algo. De avanzar en lo que hace a tu trabajo qué es enseñar. Y ahí está la predisposición nuestra. Que voy a hacer, cómo lo voy a hacer, repensar lo que estás haciendo, buscar la forma, leer, informarte y bueno todo así” (Entrevista a docente 5)

La dimensión política en la tarea de enseñanza que identifica Serra (2006) surge en los relatos de las docentes cuando reconocen en su rol la responsabilidad de intervenir sobre la brecha simbólica y cultural de los estudiantes, identificando como horizonte de trabajo una realidad posible de transformar.

“La experiencia en la docencia, son hechos y acontecimientos que se dan dentro y fuera e la institución, de lo que uno estudia, aprende e investiga para luego generar un cambio educativo en el sujeto que aprende, transmitiendole conocimientos, construyendo valores, interactuando con los alumnos y motivándolos en la participación de su propio proceso de formación y/o atendiendo sus distintas necesidades”. (Entrevista a docente 6)

La construcción de aquellos objetivos que orientan su vinculación con los estudiantes se configuran durante el ciclo lectivo 2020 frente a las particularidades sociales y culturales de la coyuntura de pandemia. Las distintas circulares emitidas por agentes de la comunidad educativa indican lineamientos específicos sobre las cuestiones pedagógicas a asumir por los actores escolares. Estos lineamientos, que pretenden regular las prácticas de las docentes en el marco de la escuela, solo generan efectos concretos en las experiencias escolares de los estudiantes al ser incorporados por las mismas (Suarez, 2015). Se observa en los relatos de las sujetas, sobre la pregunta por los aspectos que se priorizaron en las configuraciones pedagógicas construidas durante el 2020, una correlación con las principales sugerencias e indicaciones formuladas por el Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación Primaria.

En las distintas circulares emitidas a lo largo del año se hace énfasis de forma reiterada en dos aspectos puntuales acerca de las responsabilidades pedagógicas de las docentes: adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje al recorte de contenidos

indicado y asumir el rol de principal nexo de vinculación entre los estudiantes y las familias con la institución escolar.

Frente a las transformaciones en los supuestos pedagógicos que generó la pandemia, especialmente la presencialidad y con ella las demás condiciones que combinan la forma escolar (Terigi, 2020), la configuración de nuevos espacios, tiempos y formas para llevar a cabo los procesos de aprendizaje y enseñanza, se definió un recorte y priorización de determinados contenidos a trabajar durante el ciclo lectivo 2020. Las docentes señalan y coinciden en ello:

“Hay muchos contenidos que se tuvieron que dejar, sobre todo de las ciencias. Si por ahí uno desde las ciencias se trabaja todo, pero a través de la pantalla no era fácil plantearlo. Entonces tuvimos que tomar los contenidos más básicos, más prioritarios. O sea, siempre se toman los prioritarios, pero ese año fue más recortado todavía” (Entrevista a docente 5)

“Bueno uno primero busca leer y escribir, y los números hasta el 99. Esos son los que vos tenés que enseñar supuestamente. Nosotros nos basamos en los NAP, contenidos prioritarios se llaman. Es lo mínimo que vos tenés que enseñar, así que bueno tratamos de enseñar eso” (Entrevista a docente 8)¹⁵

Se hace énfasis en los lineamientos educativos y es asumido por las sujetas la gestión y el sostenimiento de vínculos entre docentes, equipo directivo, estudiantes y sus familias como una cuestión fundamental en el sostenimiento de las trayectorias escolares. Sostener los vínculos pedagógicos se asocia, por un lado, en la necesidad de no interrumpir los procesos de enseñanza y aprendizaje. La apropiación de determinados contenidos como una prioridad pedagógica refiere al cumplimiento del currículo, entendido como la propuesta educativa formulada por agentes de la comunidad educativa, que generalmente no son los docentes, en la selección de contenidos culturales y cognitivos (Bravo, C., 2007).

“También traté de no enviar demasiadas tareas, sabiendo y conociendo su contexto social, tratando siempre de mantener el vínculo afectivo con el alumno y la familia” (Entrevista a docente 6)

“Primero el vínculo con el chico, que no se desvincule de la escuela. En eso todo

¹⁵ Otro fragmento: *“Dentro de los contenidos prioritarios pedagógicos que se tuvieron en cuenta es la comprensión lectora, pequeñas producciones de textos y en lo que respecta matemática: suma, resta, división y multiplicación. Que lean y comprendan lo que leen. Eso dentro de lo que recuerdo que eran los contenidos pedagógicos más urgentes” (Entrevista a docente 5)*

el tiempo. Porque incluso, viste cuando vos decís “¿qué le digo frente a este trabajito?” y le tengo que decir que está todo bien. Pasa a un segundo plano el resultado de lo que vos querías trabajar con el niño. Primero era que se vincule, que haga, que piense, que escriba, que dibuje” (Entrevista a docente 3)¹⁶

Los lineamientos educativos definen la necesidad de “Mediaciones docentes cuidadas para sostener el vínculo educativo centrado en la enseñanza” donde las escuelas se transforman en “mediadores irremplazables” para la vinculación del Estado con todos los estudiantes y familias, donde el docente “mediante la enseñanza y la comunicación clara y pertinente” (Ministerio de educación, circular N° 10/20) se presenta como un actor clave en esta mediación.

A su vez, el rol de las docentes durante la coyuntura de pandemia, dar continuidad a las experiencias escolares, no se limita únicamente a la tarea de enseñanza de contenidos a los estudiantes. El sostenimiento de los lazos es una preocupación de las participantes, tanto en la vinculación docente-estudiantes, como también en los lazos entre estudiantes con sus pares. En este sentido, surge la función socializadora de la escuela, significando para los estudiantes un espacio de encuentro con pares, de vinculación, creación de amistades y de construcción de su personalidad. Frente a esta función de la escuela, las docentes desde su rol profesional se configuran como las encargadas de producir y acompañar estos procesos socio-afectivos (Martí, Y., Montero, B., y Sánchez, K., 2018).

El carácter situado de las configuraciones pedagógicas se vuelve claro frente al trabajo emocional llevado a cabo por las docentes, proponiendo abordajes que acompañen los procesos subjetivos al reconocer la necesidad de trabajar con las emociones y sentimientos vividos por los estudiantes frente a un fenómeno que los interpela. Frente a condiciones de aislamiento y virtualidad, algunas de las estrategias construidas por las docentes se vinculan con desarrollar iniciativas colectivas, intentar promover hábitos de convivencia, solidaridad, respeto y trabajar con el juego como una actividad que potencia el desarrollo cognitivo, afectivo, motor y social de los estudiantes, teniendo correlación con algunos de los objetivos que plantea la Ley Nacional N° 26.206 en materia de educación.

¹⁶ Otro fragmento: “La prioridad del 2020 fue crear el vínculo del docente con los alumnos, pero entre ellos era el tema después. Porque ellos no se veían, estaban con su familia. En el 2020 fue más el docente con el alumno y el contenido entre medio, y en el 2021 fue más tratar de que creen entre ellos el vínculo”. (Entrevista a docente 1)

“Desde mi área (música) que la actividad que yo enviaba sea un momento de compartir en familia. Por eso la mayoría eran juegos, compartir en familia un momento divertido, un momento distendido, y que de paso haga algo de música”
(Entrevista a docente 4)

“Cuando los chicos cumplían años en pandemia, que estaban encerrados, no podían hacer nada y no podían compartir, yo siempre tenía la precaución de que ellos no lo pasen solos, de que sientan de que había alguien que los recordaba. Entonces me encargaba de avisarles a todos, tenía sus fechas de cumpleaños, entonces iba teniendo en cuenta las fechas y les avisaba a los compañeros. Eso también les hacía sentir que no estaban solos” *(Entrevista a docente 7)*

Se observa una intencionalidad de que la adecuación de la forma escolar a las medidas sanitarias no se transforme en formas de individuación, desconexión y aislamiento de los estudiantes con los docentes y la escuela. Priorizar el sostenimiento de vínculos y acompañar los procesos subjetivos de los estudiantes refiere a prácticas de cuidados que interpelan las configuraciones pedagógicas, entendiendo que “cuidar es no desentenderse de la situación del otro, es responder, estar en algún lugar” (Antelo, E., 2009, pp. 120) a la vez que implica “escuchar, contener, ofrecer refugio, preocuparse por el otro, brindarle herramientas” (Faur, 2017, pp. 88).

Conocer la situación de los estudiantes y no desentenderse de su bienestar como una dimensión de cuidado que forma parte de las configuraciones pedagógicas de los docentes se articula con el rol de la escuela como institución pública que forma parte del sistema de protección de las infancias (Ley 26026). Los docentes reconocen frente a la domesticación escolar (Dussel, 2020), en contraposición a las condiciones que produce compartir horas diarias en el aula y las posibilidades de encuentros con privacidad, dificultades para visualizar e identificar situaciones de vulneración de la integridad física y psíquica de sus estudiantes.

La subjetividad es una construcción histórica y social que determina modos de ser, pensar y hacer que es singular a cada persona, pero también se configura en la relación con otras personas en determinados tiempos y lugares (Torres Carrillo, A., 2006). La coyuntura de pandemia crea marcas en la subjetividad de los sujetos, en el caso de las infancias, la institución escolar se configura como un espacio transitado por estudiantes donde se construyen subjetividades en vinculación con otros (entre docentes, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y familia, etc). El autor plantea

el potencial de entender a la escuela como un escenario de confluencia y conflicto entre subjetividades, de pensar en lo educativo como hecho intersubjetivo, y no meramente un espacio de diálogo de saberes y aprendizajes exclusivamente cognitivos (Torres Carrillo, A., 2006).

La escuela representa un lugar que puede alojar los malestares y sentires producidos por la pandemia, donde las docentes representan una figura adulta que pueden acompañar estos procesos subjetivos en su vinculación con los estudiantes. Las circulares indican que parte de las responsabilidades de las docentes frente a la coyuntura de pandemia es sostener un vínculo de carácter tranquilizador y afectivo con los estudiantes “para que cada uno de ellos puedan sentir que los pensamos, los tenemos presentes y queremos seguir aprendiendo con ellos” (Ministerio de Educación, circular N° 09/20), explicando que se construirá una forma de relacionarse de un modo diferente y “pensar en diversos modos para que cada uno y todos nuestros alumnos se sientan escuchados y comprendidos en estos nuevos espacios y tiempos. Entender y atender a las necesidades que puedan tener, aunque no siempre podamos hacernos cargo de ellas y atenderlas. Poner en un lugar destacado los vínculos sociales, el cuidado y acompañamiento” (Regional II, circular N° 02/20).

Lo narrado por las participantes sobre las configuraciones pedagógicas en la coyuntura de pandemia da cuenta de experiencias docentes que no representan meramente una concepción tecnicista de su quehacer dentro de la escuela. En la medida que identifican dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a la adquisición de conocimientos, los vínculos pedagógicos construidos también se orientan a mediar las relaciones entre estudiantes, familia y escuela (Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L., 1999). En este sentido, las docentes determinan como importante abordar contenidos prioritarios sobre lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales durante el ciclo lectivo 2020, en articulación a la construcción de vínculos con los estudiantes enfocado en la escucha y preocupación, potenciar los lazos sociales y atender a las situaciones de bienestar físico y emocional de las infancias.

5.3. Cotidianidad Docente.

Implementar los lineamientos educativos, garantizar el aprendizaje de contenidos y mediar vinculaciones escuela- familia- estudiantes que cuiden a los estudiantes, se tensiona con las condiciones que presenta la realidad cotidiana de la experiencia docente.

Suárez (2015) tomando los aportes de Dubet y Martuccelli (1998) plantea que la vida escolar adquiere sentido cuando es experimentada y recreada a través de las prácticas de los agentes que la reproducen cotidianamente. Los lineamientos educativos, el currículum escolar, se materializan y generan efectos en las experiencias escolares cuando son vividos y significados de manera contextualizada por las docentes en la escuela.

Las docentes manifiestan que en la dinámica del día a día, al momento de realizar su tarea docente en el marco del DISPO y ASPO, afrontan la necesidad constante de analizar y adaptarse a las transformaciones coyunturales, las dinámicas familiares y a los recursos accesibles para garantizar la continuidad de las experiencias escolares. Esto refiere a la construcción de estrategias, en el sentido de ajustar las expectativas y proyectos educativos a su visión de la realidad que interpela a sus estudiantes, la comunidad y la institución escolar en la que desarrollan su labor docente (Suarez, 2015).

*“Al comienzo, te diría, que casi gran parte hasta el final mandábamos actividades todas las semanas como si estuviésemos en el aula. Después nos empezamos a dar cuenta, yo por ejemplo, llegó el mes de agosto y tengo recuerdos de madres que me decían “me puedes mandar las actividades de mayo”. “¡wow!” decía yo, “desde el mes de marzo?” y si fui mandando todas las semanas, imagínate. Pasaban esas cosas, Entonces nos dimos cuenta que todas las semanas eran mucho. Entonces empezamos a ponernos de acuerdo... al final terminamos mandando actividades un poquito más lentas, semanas que no mandábamos. Nos poníamos de acuerdo con las maestras “esta semana que mande música”. Las mismas maestras te decían: “que esta semana mande *nombre de la seño de música*, la semana próxima mandás vos”. (Entrevista a docente 3)*

En el transcurso del ciclo lectivo 2020, las docentes reflexionan acerca de sus prácticas de enseñanza e identifican las incompatibilidades de replicar la forma escolar conocida en formatos virtuales desde el ámbito doméstico. Tenti (2005) plantea que ante momentos excepcionales, como es la suspensión de las clases presenciales y una ruptura en las rutinas de las docentes, emerge en los actores la necesidad de revisar las prácticas y pensar antes de actuar. Las docentes relatan que el despliegue de estas reflexiones se llevó a cabo de forma individual y colectiva. Las instancias colectivas involucraron principalmente docentes de un mismo grado, como también instancias a nivel institución educativa convocadas por el equipo directivo. Más allá de las reflexiones y sentidos compartidos por las docentes, se observa la construcción e implementación de múltiples estrategias que no son homogéneas entre las participantes.

Al narrar sobre aspectos significativos del 2020 las participantes le dieron relevancia entre las desigualdades materiales y culturales a las desigualdades de acceso y uso a internet y recursos tecnológicos de los estudiantes y familias. En cambio, ante la pregunta por lo acontecido en el día a día en su labor, al intentar reconstruir cómo planificaron e implementaron la virtualidad y la mediación tecnológica para sus clases y comunicación, ponen de manifiesto las brechas tecnológicas de recursos y usos propias de ellas mismas (Fernandez, M., 2020). Una participante expresa acerca de las dificultades sobre el uso:

*“Básicamente fue muy desafiante. Primero porque tenés que aprender cosas tecnológicas, pero bueno las aprendí. Primero no me salía como conectarme al whatsapp. Una reunión por zoom... osea nunca me voy a olvidar que apareció ese zoom, antes había otra plataforma gratis la de jitsy. *nombre del esposo* me la descargó, yo se la descargue a la directora. Bueno nos preparamos para la primera reunión por zoom, yo me acuerdo que me puse el casco y todo eso para payasear, y era la única que no me pude conectar. Salía la voz pero no la imagen, viste. Todo lo que fue eso para nosotras, tener que aprender todo lo tecnológico. Bueno un desafío terrible hasta poder empezar a manejar con más facilidad eso. Hacer los PowerPoint, todo eso” (Entrevista a docente 4)*

En la búsqueda de garantizar la continuidad pedagógica y sostener la vinculación con todos sus estudiantes, las docentes implementaron diferentes formatos de clases y formas de comunicación construidas sobre las distintas realidades socioeconómicas de sus estudiantes y familias, que varían desde materiales digitales e impresos, disponer de recursos propios, movilidad propia e irrumpir las medidas de DISPO y ASPO para llegar a todos los estudiantes, como también, alterar su propia dinámica cotidiana para coordinar con la de las familias e infancias.

Hay un cuestionamiento por la mayoría de las participantes por el acompañamiento de agentes de la comunidad educativa, a excepción del cuerpo directivo y docentes, en recursos materiales, humanos y en cuanto a la contención emocional frente a tiempos de desgaste psíquico y físico.

Las experiencias cotidianas de las docentes durante el ciclo lectivo 2020 se caracterizó por la exigencia de disponibilidad, atendiendo a la demanda de tiempo y accesibilidad que significó la planificación, dictado de clases y la vinculación con las familias como mediadoras en la comunicación con los estudiantes durante este año.

“Entonces hacíamos una hora por grupo, terminábamos a las siete de la noche. Para nosotros no eran ya cuatro horas quince de trabajo que tenías en la escuela, para nosotros eran seis horas de trabajo por día (lo que refiere solamente al dictado de clases)” (Entrevista a docente 2)

“Mi día a día se convirtió en el aula de la escuela. Porque contestaba los mensajes de dudas de los chicos y sus papás a cualquier hora y día. Si antes ya era difícil y tomaba mucho tiempo planificar una clase y que esta salga “bien” en el aula, era más complejo aún. Planificar en determinado formato digital y en forma completa y super prolija, ya que lo tenía que enviar con antelación. Me tomaba muchísimo tiempo y me sumaba una presión que antes no tenía” (Entrevista a docente 6)

Las transformaciones que produce la pandemia en la vida cotidiana de estudiantes y sus familias, en particular la dimensión emocional que implica vivir este fenómeno, es reconocido y expresado por las docentes sobre su propia cotidianeidad. El cansancio, miedo, angustia, preocupación, presión, desgaste psíquico y físico, son algunos de los sentires expresados por las docentes frente a las incertidumbres e interpelaciones que la pandemia significa tanto para su labor profesional como en su vida particular. La construcción de mecanismos y redes de contención, apoyo y ayuda entre colegas y familiares se presenta como una forma de transitar este escenario y las dificultades emergentes en el día a día.

“Al principio de la pandemia me dio mucho miedo la tecnología. Pero gracias a mis hijos lo logré y después me entusiasmé y empecé a incursionar en aplicaciones y en formatos de enseñanza” (Entrevista a docente 6)

Frente a medidas que tienden al aislamiento de las personas y lógicas individualizantes de las experiencias, las propias docentes establecen como formas de cuidado y autocuidado la construcción colectiva con otros y el sostenimiento de vínculos solidarios.

“Uno no es docente nomás en este lugar todo el día. Yo tenía a mi hijo aislado, tu mamá te tenía a vos aislada seguramente. La cabeza está puesta en varios lugares. Así como el padre de nuestro alumno quizás no podía ir a trabajar, ir a ganarse el mango, ¿qué le iba a preocupar la escuela? Imagínate. Es como que se suma todo” (Entrevista a docente 3)

La totalidad de las docentes son madres y, a excepción de una participante, todas

convivieron en el aislamiento en sus hogares con sus hijos y/o parejas. Las participantes se constituyen como mujeres, madres y trabajadoras, aspectos que complejizan aún más su quehacer como docentes en un escenario de desplazamiento de los espacios y tiempos escolares hacia los domésticos. Históricamente existe una desigualdad en la organización social del cuidado, entendiéndolo por ello las formas en que diferentes actores sociales producen y distribuyen el cuidado, que se genera por la concentración de las tareas de cuidado al interior del sector doméstico, y dentro de este, sobre la atribución socioculturalmente construida de las mujeres como responsables de las mismas (Espino, A., 2011).

Se suma a las complejidades que configuran las experiencias docentes en pandemia, las participantes se enfrentan a este doble desafío. Por un lado, planificar clases y construir estrategias para la continuidad pedagógica en un escenario inédito, garantizando una vinculación desde el cuidado e intentando articular con el grupo familiar de sus estudiantes quienes también encuentran su cotidianeidad atravesada y desorganizada por las rupturas que produce la pandemia. Y por otro lado, responder las tareas de cuidado en su propio hogar: el cuidado de sus hijos y/o otras personas, el acompañamiento en la escolaridad de sus propios hijos y garantizar aquellas condiciones necesarias al interior del hogar que garantizan bienestar de las personas (cocina, limpieza, mantenimiento del hogar, etc).



A lo largo de la investigación se analizaron las experiencias de un grupo de docentes del primer ciclo de educación primaria en una escuela pública, durante el ciclo lectivo del año 2020. Este grupo de docentes se diferencia cada una entre sí por haber transitado recorridos diversos, producidos sobre el doble vínculo entre los procesos estructurales e historias de vida personales y familiares (Graffigna, 2005), destacándose decisiones e intereses personales, proyectos, desafíos, ideales, coincidiendo todas, en la Escuela Primaria N° 6104 durante un año excepcional para el sistema educativo.

El primer objetivo de la investigación se orientó a comprender los recorridos biográficos de las docentes participantes, una exploración que permitió conocer trayectorias donde lo laboral y lo profesional, se entrelazan con dimensiones de lo cotidiano, social, emocional, político, que conforman su vida personal (Graffigna, 2005). Desde este lugar se toma la decisión metodológica de analizar las experiencias docentes en clave socio histórica, entendiendo que el quehacer educativo de las sujetas se construye sobre sentidos y experiencias singulares a sus propias trayectorias de vida. En sus narrativas, el marco institucional y coyuntural surgen como elementos que atraviesan su quehacer educativo, volviendo necesario pensar de manera situada el objeto de estudio.

Responder a la pregunta de investigación referida al atravesamiento de la coyuntura de pandemia en el ejercicio de la docencia durante este período de tiempo llevó a pensar, en un primer lugar, en la manera en que un escenario macro de un fenómeno global impacta sobre cada sociedad y grupo social. En este sentido, se entiende que las manifestaciones de la cuestión social en cada momento sociohistórico, y particularmente las desigualdades producidas y profundizadas durante la pandemia de COVID 19, se expresan y particularizan en la institución educativa al ser un espacio transitado y producido por los distintos actores escolares. Las narrativas de las docentes han arrojado sobre esta cuestión que las distintas realidades de estudiantes, familias y docentes tiene relación con las posibilidades o no, de sostener las trayectorias escolares y construir experiencias desde el aislamiento social. Esto lo explica claramente Carballada (2020)

cuando plantea que el fenómeno de la pandemia produce sufrimientos desiguales entre las comunidades al encontrarse con poblaciones en situaciones heterogénea para atravesar una cuarentena obligatoria y resolver sus condiciones de bienestar.

Al indagar sobre las experiencias docentes configuradas a partir del decreto que estableció el distanciamiento social, siendo uno de los objetivos de investigación, lo primero que se identifica claramente es la transformación de la dimensión material de la escuela, generando un desplazamiento de la escuela al domicilio de cada persona, donde la continuidad escolar se sostiene mediante alternativas no presenciales.

Trasladada al escenario del espacio doméstico, el acceso a la escuela es atravesado por la disponibilidad de docentes, estudiantes y familia de capitales económicos y culturales, a lo que las docentes han identificado a través de un propio diagnóstico educativo como aspectos profundizadores de las desigualdades escolares, dejando en evidencia que frente a realidades heterogéneas las responsabilidades y recursos individuales no resuelven el acceso a la educación. Emerge principalmente las desigualdades materiales de acceso a tecnologías y a la virtualidad de estudiantes, familias, docentes y escuelas, como también lo referente al conocimiento sobre su uso, reflejando el lugar de las desigualdades materiales en la producción de bienestar y cómo esta influye en otras formas de desigualdad (Lucero, M., 2022).

A pesar de esta “volatilización” de la dimensión material de la escuela, como señala Tenti (2020), la institución escolar también vive en la subjetividad de los actores escolares. Al indagar sobre las configuraciones pedagógicas frente a la coyuntura de pandemia, siendo otro de los objetivos de investigación, se presenta en las narrativas de las docentes una concepción de la escuela que no se limita meramente a un espacio de apropiación de contenidos. Aunque sí se manifiesta la necesidad de un recorte y priorización de contenidos a trabajar durante el ciclo lectivo 2020 y la importancia de la aprehensión de los mismos, también emerge en las entrevistas la concepción de la escuela como un espacio de encuentro y producción intersubjetiva.

En este sentido, las docentes participantes expresan como aspectos centrales en sus configuraciones pedagógicas el rol de acompañar los procesos subjetivos de los estudiantes, atendiendo a una lógica de cuidado y contención desde donde se prioriza el trabajo emocional y la construcción de vínculos. Vínculos que no se limitan al de docentes-estudiantes, sino también al de cada docente con otros docentes, directivos, actores escolares y familias como construcción necesaria para sostener las trayectorias

escolares. Frente a las transformaciones que generó la pandemia en la vida cotidiana y dinámica escolar, se observa- a partir de las voces de las participantes -que no hay una idea fatalista frente a las condiciones que produce la pandemia por Covid-19. Se reconocen desafíos y se construyen estrategias frente a los recursos disponibles para garantizar la continuidad pedagógica y sostener la vinculación de les estudiantes con la escuela.

Para el presente trabajo se ha tomado a la coyuntura de pandemia como el contexto en el que se desarrolla el objeto de investigación, pero también como categoría recuperando los aportes que significa reconocer una trama social, histórica, política, que particulariza y carga de sentidos los problemas de cada momento histórico. Desde este lugar, surge la necesidad en futuros trabajos seguir problematizando cómo en diferentes momentos coyunturales, en menor o mayor medida, persisten en el campo educativo diferentes proyectos escolares que luchan por su hegemonía y tensionan las formas en que se vinculan les estudiantes y las instituciones. Como plantean Arias y Sierra (2019), Tenti (2021), la construcción de la escuela se encuentra tensionada por racionalidades que restringen la accesibilidad en términos de consumo a “algo”, mercantilizando y definiendo responsabilidades individuales para resolver el acceso a la educación; frente a enfoques de derechos que reivindican las responsabilidades del estado en garantizar el acceso a la educación para todes y proponen proyectos de escuelas que se construyan desde el reconocimiento y respeto de un otro distinto.

La escuela es una institución a la que asisten infancias heterogéneas, siendo esta una cuestión que abre al desafío de cómo garantizar el acceso, permanencia y aprendizajes de todes les estudiantes. Resulta pertinente desde el Trabajo Social problematizar cómo se construye esta accesibilidad reconociendo, tal como emerge en las narrativas docentes, que el acceso a la educación y la sostenibilidad de las trayectorias escolares de les estudiantes se inscribe en una realidad compleja que trasciende los márgenes de “lo escolar”. Como se viene sosteniendo, problematizar el acceso a la escuela requiere reconocer que lo social se manifiesta en lo escolar, en cuanto lo social impregna de significado a lo educativo, como también se expresan en las instituciones manifestaciones de la cuestión social que atraviesan lo escolaridad.

Como agentes sociales históricamente situados podemos conocer y analizar problemáticas que se inscriben en nuestra realidad para definir los alcances, límites y libertades sobre las que construir intervenciones en ella. Tenti (2005) define que construir

estas representaciones más realistas de la realidad nos permitirían evitar “tanto el fatalismo del renunciamento ante el poder de la objetividad de las cosas sociales (<<las cosas son como son>>) como la creencia ingenua en las capacidades todopoderosas de la subjetividad” (pp.59).

En el proceso en el que se fueron respondiendo las preguntas de investigación no dejaron de emerger nuevas interrogantes, la necesidad de continuar ampliando la lectura y pensar nuevas propuestas que profundicen sobre lo educativo como campo de intervención-investigación desde el Trabajo Social. Lejos de ser un trabajo acabado, en cuando se espera a que habilite a otros diálogos, se invita a que el contenido expuesto sea intervenido por una lectura crítica de quien se interese por el tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la Cepal*, N° 88, pp. 35-50.

Acuña, V. M. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Revista Innovaciones Educativas*. N° 22, pp. 77-84.

Alliaud, A.; Suárez, D. (coord.) (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/ UBA y CLACSO.

Antelo, E. (2009). Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En Alliaud, A. y Antelo, E., *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Argani, A. (2014). *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio de caso*. [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires

Argani, A. (2020). Relatos de experiencias pedagógicas en pandemia: enseñanza y cuidado en tiempos de excepcionalidad para la escuela. En Barbato, C. (Comp.) (2020) *El cuidado es político: reflexiones transversales en tiempos de precariedad*. Polidero Editorial de la Universidad de San Isidro.

Aragón Bravo, C. (2007). Pedagogía: Fundamento de la educación hacia una reconceptualización de la pedagogía. *Educación y pensamiento*, N° 14, pp. 27- 55.

Arias, A. y Sierra, N. (2019). La accesibilidad en los tiempos actuales. Apuntes para pensar el vínculo entre los sujetos y las instituciones. *Revista Margen*, N° 92.

Avellaneda, M. F. (2012). Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar. *Revista Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social*, N° 3, pp. 203-210.

Beltramino, L. (comp.) (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID.19*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Universidad de Granada, España.

Bórtoli, P. (S/F). *Apuntes de cátedra: el lenguaje inclusivo en la universidad*. Lectura y Producción de Textos Académicos. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral.

Boudieu, P. (1994), *Raisons pratiques sur la thiorie de la action*. Ed. du Seuil. Paris. [Razones prácticas, sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama, 1997]

Carballeda, A. J. M. (2020). *Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19*.

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

Carli, S. (1999). La infancia como Construcción Social. En Carli, S., Lezcano, A., Karol, M. y Amuchastegui, M., *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana. Buenos Aires.

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia por COVID-19. Agosto del 2020.

De Sousa Minayo M. C. (2010) Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. En *Salud Colectiva*. Buenos Aires pp. 251-261.

Dussel, I (2020). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*. Conversatorio virtual. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Ministerio de Educación, Córdoba.

Etkin, J. y Schvarstein, L. (2005). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós. Serie Grupos e instituciones.

Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En: Redondo, P. y Antelo, E. (Comps) *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias* (pp.87-114). Homo Sapiens. Rosario.

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

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós Editorial.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Roselli, D. (2020). Epidemiología de las pandemias. *Medicina*. Vol. 42, N° 2 , pp. 168- 174.

Gamboa Araya, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista electrónica Dálogos Educativos*, N° 21, pp. 48-64.

García Delgado, D. (2024). *El neoliberalismo místico de la cuarta ola. La dimensión geopolítica del estatuto de la entrega*. FLACSO, Argentina.

Graffigna, M. L. (2005). Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de casos. *Trabajo y Sociedad*, Vol. 7, N° 6, pp. 1- 16.

Grippaldi, E. (2023). *Contar las pasiones tristes: narrativas biográficas de depresión en usuarios de servicios de salud mental*. 1a ed. Paraná.

Gonzalez, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, N° 45.

Gutierrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor. Córdoba.

Guzman Ramonda, F. (2020). *Pandemia, coyuntura y Trabajo Social. debates urgentes*.

Larrosa, J. (2003). *Experiencia y Pasión. La experiencia de la lectura*. México: Editorial Fondo de cultura económica.

Ley de protección integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061. (2005). Argentina.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Argentina.

Lucero, M. (2022). Pandemia: efectos y papel en la formación, en la investigación y en la producción de conocimiento desde el Trabajo Social. *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, N° 35.

Lucio A., D. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, N° 17, pp. 35-46.

Martí, Y., Montero, B., y Sánchez, K. (2018). La función social de la escuela: referentes teóricos actuales. *Revista Conrado*, Vol. 14, N° 63, pp. 259- 267.

Meirieu, P. (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?. *Café Pedagógico*. Facultad de Ciencias Exactas UNLP. Recuperado de: http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogi_a_de_antes

Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 65- 105. Editorial Gedisa S.A.

Ministerio Público Tutelar (2020). El rol de la escuela en el Sistema de Protección Integral de Derechos de NNyA. Buenos Aires.

Murillo, S. (2011). Estado, sociedad civil y gubernamentalidad neoliberal en *Revista Entramados y perspectivas de la carrera de Sociología*. Vol. 1, No. 1. Junio de 2011: 91/108.

Murillo, S. (2018) Neoliberalismo: Estado y procesos de subjetivación. *Revista de la Carrera de Sociología*, vol. 8, N° 8, pp. 392 - 426

Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: La educación durante el Covid-19 y después de ella*. Agosto del 2020.

Nicastro, S., y Greco, M. (2012). *Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Pautassi, L. (2015). Los derechos en las políticas sociales Desafíos teóricos y opciones estratégicas. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, N°10, pp. 43- 59.

Pérez Gómez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Bs As.

Retamozo, M. y Stossel, S. (2020). *Neoliberalismo, democracia y subjetividad: el pueblo como fundamento, estrategia y proyecto*. En: REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social, núm. 10, 2020 Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Salomón, C. (2019). Análisis documental, observación documental y análisis de contenido. En Salomón, C., Fernández, S., Lanzillotta, M. A. y Laguarda, P. (Ed.), *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica* (pp. 83-94). Prometeo Libros.

Serra, M. S. y Fattore, N. (2010). La escuela y Nosotros. En, “*Hacer escuela*” Programa de capacitación Multimedial. Ministerio de Educación de la Nación.

Schettini, P. & Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa

Schvarstein, L. (1991). Psicología social de las organizaciones. En, *Psicología social de las organizaciones*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Scribano, A. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Argentina: Prometeo libros.

Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

Statu, R. (2004). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En Statu, R. (Comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-60). Editorial de Belgrano.

Stubrin, A., Lizárraga, C., Tarabella, L., Díaz, N., Mántaras, B., Grinóvero, N., Bernik, J., Maina, M., Baraldi, V., Coudannes, M., Sabas, M. L., Ferreyra, E., Blesio, M., Cattáneo, S., Andretich, G. y Hernán, A. (2017). *Aportes al debate para una Ley de Educación para la provincia de Santa Fe*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Tenti Fanfani, E. (2005). Educación y desigualdad. *Revista Colombiana de Sociología*, n° 25, pp. 46-61.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A. Buenos Aires.

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM*, (11), s/p.

Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, N° 50, pp. 86-103. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis, I. (Coord.) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, vol. 7, N° 13, pp. 45- 57.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Restrepo, S., Martínez, A. y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez A. (coord), *Pedagogía y epistemología* (pp. 21-40). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXO 1

Entrevista realizada a docentes.

Estimada/o Docente, soy estudiante de la Lic. en Trabajo Social, a continuación presento el boceto de las entrevistas a realizar en el marco del Seminario de Tesina de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. En estos momentos estamos desarrollando la investigación que tiene por objetivo general conocer las experiencias docentes en la coyuntura de pandemia año 2020 y tu colaboración nos resultaría muy valiosa para poder llevarla a cabo. Por este motivo, te proponemos responder si por tu parte no tienes inconveniente alguno, a las siguientes cuestiones. El carácter de la entrevista es totalmente anónimo y voluntario.

Le agradezco finalmente de antemano su disponibilidad para responder de forma narrativa y clarificadora las siguientes preguntas. Si usted me autoriza, grabare dicha instancia.

Datos descriptivos:

Edad:

Autopercepción:

Años de antigüedad:

Área:

Grado:

Personas con las que convivió en el año 2020:

Preguntas:

1-¿Cuál es tu trayectoria/ biografía como docente?

2-¿Podrías describir que es para vos la experiencia en la docencia?

3-¿Qué aspectos se configuran como una marca significativa en la experiencia como docentes en el año 2020?

4-¿Cómo viviste/sentiste la hora de implementar los lineamientos ministeriales?

5-¿Qué aspectos se priorizó en la construcción de configuraciones pedagógicas en el año 2020?

6-¿Podría desarrollar lo que acontecía cotidianamente? Es decir, que es lo que pasaba todos los días cuando llegaba la hora de iniciar tu tarea docente en el marco del ASPO.

ANEXO 2

Documentos relevados.

A continuación, se detallan los documentos relevados que fueron elaborados por agentes del estado y emitidos durante el año 2020, los cuales poseen información sobre lineamientos de trabajo e intervenciones que han tenido influencia en las transformaciones de la dinámica escolar durante este año y/o han circulado entre las docentes participantes. La tabla se encuentra organizada en seis columnas: en la primera se identifica de qué tipo de documento se trata (circular, resolución o decreto); la segunda contiene el número de serie del documento; la tercera contiene la fecha de emisión; la cuarta detalla quién es el emisor del documento; la quinta identifica la presencia de referencias a otros documentos de materia educativa presentes en el contenido del mismo; la sexta detalla la forma en la que se accedió al documento: se visualiza el enunciado “física” cuando el mismo se encontró disponible en el establecimiento educativo y “virtual” cuando se accedió al documento a través de sitios virtuales oficiales del estado en sus diferentes niveles.

El criterio en el orden de los documentos tiene únicamente un fin organizativo para la exposición de los mismos, siguiendo dos criterios: 1) el orden de: Circulares, Resoluciones y Decretos; 2) Provincial y Nacional; 3) y la fecha de emisión de más antiguo a reciente.

Aclaración sobre los emisores y sus abreviaciones: todos los emisores que se detallan en las circulares corresponden al nivel provincial; CFE son las siglas referentes al Consejo Federal de Educación.

Documento	N°	Fecha	Emisor	Ref. a otro documento	Forma de acceso
Circular	03	16/03	Ministerio de Educación	-	Física
Circular	01	16/03	Delegación Regional II	-	Física
Circular	04	17/03	Ministerio de Educación	-	Física
Circular	05	18/03	Ministerio de Educación	-	Física
Circular	-	18/03	Delegación Regional II	-	Física
Circular	09	05/04	Ministerio de Educación	-	Física

Circular	10	15/04	Ministerio de Educación	-	Física
Circular	01	15/04	Plástica	-	Física
Circular	02	12/05	Delegación Regional II	-	Física
Circular	06	18/05	Sub. de Educación Primaria	-	Física
Circular	07	01/06	Sub. de Educación Primaria	-	Física
Circular	14	24/07	Ministerio de Educación	Res. 364/2020	Física
Circular	15	31/07	Ministerio de Educación	Res. 364/2020	Física
Circular	16	06/08	Ministerio de Educación	-	Física
Circular	17	10/08	Ministerio de Educación	-	Física
Circular	12	23/09	Sub. de Educación Primaria	-	Física
Circular	19	14/10	Ministerio de Educación	-	Física
Circular	21	16/10	Ministerio de Educación	Decreto Provincial 498/2020. Res. 413/2020	Física
Circular	15	05/11	Sub. de Educación Primaria	-	Física
Circular	22	19/11	Ministerio de Educación	Res. 370/20	Física
Circular	23	21/12	Ministerio de Educación	-	Física
Resolución	103/2020	12/03	CFE	-	Física
Resolución	108/2020	15/03	CFE	-	Física
Resolución	106/2020	15/03	CFE	-	Virtual
Resolución	363/2020	19/05	CFE	-	Física
Resolución	364/2020	27/06	CFE	-	Física
Resolución	366-20	01/09	CFE	-	Virtual

Resolución	367-20	01/09	CFE	-	Física
Resolución	368-20	01/09	CFE	-	Virtual
Decreto	261/2020	15/03	Poder Ejecutivo Provincial	Decreto Nacional 260/2020	Virtual
Decreto	498/2020	12/07	Poder Ejecutivo Provincial	-	Física
Decreto	260/2020	13/03	Poder Ejecutivo Nacional	-	Física
Decreto	297/2020	19/03	Poder Ejecutivo Nacional	-	Física

ANEXO 3

Mapas y Cuadros de Códigos.

A continuación, se presenta el mapa general de códigos, el mapa de definición de códigos y los cuadros correspondientes a los distintos ejes de análisis con detalles de los códigos construidos sobre los datos obtenidos en las entrevistas.

Estos últimos se encuentran expuestos en una tabla que posee cinco columnas: en la primer columna se encuentra el nombre del código; en la segunda columna en orden de mayor a menor los casos con hallazgos, es decir, la cantidad de veces que se encuentra presente el código por cada entrevista; las dos siguientes columnas presentan los porcentajes de los códigos en las entrevistas según su presencia, en el caso de la tercer columna, y según su ausencia, en el caso de la cuarta columna; por último el número de participantes.

Este uso cuantitativo sobre los códigos tiene la finalidad de facilitar al lector visualizar la significatividad de los códigos según su presencia en las narrativas docentes.

Mapa general de códigos					
1. Experiencias docentes	1.1. Iniciación laboral	1.2. Infancias	1.3. Pedagogía	1.4. Contexto	1.5. Modo de vida
2. Aspectos significativos del 2020	2.1. Realidades	2.2. Análisis educativo	2.3. Figuras pedagógicas		
3. Implementación de lineamientos educativos	3.1. Dificultades ministeriales	3.2. Dificultades contextuales	3.3. Dificultades pedagógicas		
4. Configuraciones pedagógicas	4.1. Vinculación	4.2. Contenido	4.3. Trabajo emocional		
5. Cotidianeidad	5.1. Disponibilidad	5.2. Estrategias	5.3. Contención familiar		

Fuente: Elaboración propia.

Mapa de definición de códigos		
Eje	Códigos y sus definiciones	
<p>1. Experiencias docentes. Aborda las características y descripciones de las sujetas sobre sus concepciones de la experiencia docente.</p>	<p>1.1. Iniciación laboral reúne la naturaleza de las decisiones de las sujetas respecto a la docencia como profesión a formarse y ejercer.</p>	<p>1.2. Infancias hace referencia al lugar que le otorgan a los estudiantes en sus narrativas como un aspecto central en la descripción de la experiencia docente.</p>
	<p>1.3. Pedagogía reúne los objetivos pedagógicos vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje mencionados por las sujetas que orientan sus experiencias en la docencia durante 2020.</p>	<p>1.4. Contexto se refiere a las condiciones sociales, culturales, económicas e institucionales que configuran la experiencia en la docencia durante su ejercicio profesional.</p>
	<p>1.5. Modo de vida hace referencia a la convivencia de la experiencia docente con otras dimensiones de la vida de las sujetas que se desarrollan por fuera de los márgenes de la escuela.</p>	
<p>2. Aspectos significativos del 2020. Reúne aquellas cuestiones o marcas significativas reconocidas por las sujetas en su experiencia docente durante el año 2020.</p>	<p>2.1. Realidades se refiere a los diversos atravesamientos de la situación social, económica y al acceso a conocimientos y recursos tecnológicos sobre las posibilidades de docentes y familias de sostener y acompañar las trayectorias escolares en la coyuntura de pandemia</p>	<p>2.2. Análisis educativo hace referencia al diagnóstico del ciclo lectivo 2020 como un año sin avances significativos en el aprendizaje de contenidos y en la función social de la escuela.</p>
	<p>2.3. Figuras pedagógicas hace referencia a los roles diferenciados que asumen ciertos integrantes de las familias o convivientes de los estudiantes sobre la garantía del proceso de enseñanza producto de las modalidades adoptadas frente al DISPO-ASPO.</p>	
<p>3. Implementación de lineamientos educativos. Hace referencia a la vivencia de las sujetas</p>	<p>3.1. Dificultades ministeriales hace referencia a la articulación entre la capacidad analítica de</p>	<p>3.2. Dificultades contextuales hace referencia a las condiciones socioeconómicas de las docentes,</p>

sobre la implementación de los lineamientos ministeriales durante el año 2020.	la gestión gubernamental sobre la coyuntura y la creación de lineamientos educativos para su implementación.	estudiantes y sus familias para la implementación de los lineamientos educativos,
	3.3. Dificultades pedagógicas consiste en las particularidades del primer ciclo que impactan en la vinculación y el sostenimiento escolar de los estudiantes.	
4. Configuraciones pedagógicas. Reúne los aspectos priorizados para la construcción de configuraciones pedagógicas por las docentes durante el ciclo lectivo del año 2020.	4.1. Vinculación hace referencia a la gestión y el sostenimiento de vínculos entre docentes, equipo directivo, estudiantes y sus familias como una cuestión fundamental en el sostenimiento de las trayectorias escolares.	4.2. Contenido hace referencia a la necesidad de un recorte y priorización de determinados contenidos a trabajar durante el ciclo lectivo 2020.
	4.3. Trabajo emocional refiere a la necesidad de trabajar con las emociones y sentimientos vividos por los estudiantes frente a la coyuntura de pandemia y proponer abordajes que acompañen los procesos subjetivos.	
5. Cotidianeidad. Representa las cuestiones que describen la dinámica del día a día de las sujetas al momento de realizar su tarea docente en el marco del ASPO-DISPO.	5.1. Estrategias alude a la necesidad constante de analizar y adaptarse a las transformaciones coyunturales, las dinámicas familiares y a los recursos accesibles para garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	5.2. Disponibilidad se refiere a la demanda de tiempo y accesibilidad que significó la planificación, dictado de clases y la vinculación con las familias durante la experiencia docente en el 2020.
	5.3. Contención familiar se refiere a la ayuda y apoyo brindado por familiares o convivientes de las docentes frente a dificultades emergentes en el día a día.	

Fuente: Elaboración propia.

1. Experiencias docentes				
Código referencial	Casos con hallazgo	Presencia del código	Ausencia del código	Número de participantes
1.1 Iniciación laboral	7	78%	22%	9
1.2 Infancias	6	67%	33%	9
1.3 Pedagogía	6	67%	33%	9
1.4 Contexto	5	55%	45%	9
1.5 Modo de vida	3	33%	67%	9

Fuente: Elaboración propia.

2. Aspectos significativos				
Código referencial	Casos con hallazgo	Presencia del código	Ausencia del código	Número de participantes
2.1 Realidades	7	78%	23%	9
2.2 Análisis educativo	7	78%	23%	9
2.3 Figuras pedagógicas	6	67%	33%	9

Fuente: Elaboración propia.

3. Implementación de lineamientos ministeriales				
Código referencial	Casos con hallazgo	Presencia del código	Ausencia del código	Número de participantes
3.1 Dificultades ministeriales	6	67%	33%	9
3.2. Dificultades contextuales	3	33%	67%	9
3.3 Dificultades pedagógicas	2	22%	78%	9

Fuente: Elaboración propia.

4. Configuraciones pedagógicas				
--------------------------------	--	--	--	--

Código referencial	Casos con hallazgo	Presencia del código	Ausencia del código	Número de participantes
4.1 Vinculación	6	67%	33%	9
4.2 Contenidos	6	67%	33%	9
4.3 Trabajo emocional	5	56%	44%	9

Fuente: Elaboración propia

5. Cotidianidad				
Código referencial	Casos con hallazgo	Presencia del código	Ausencia del código	Número de participantes
5.1 Estrategias	8	89%	11%	9
5.2 Disponibilidad	5	56%	44%	9
5.3 Contención familiar	2	22%	78%	9

Fuente: Elaboración propia