

Enseñanza y continuidad pedagógica en la Escuela Secundaria Rionegrina

Stella Maris Tapia*
Cecilia Inés Fourés**

Resumen

La finalidad de este trabajo es mostrar un análisis parcial de la indagación en prácticas docentes desarrolladas en escuelas públicas de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina, comprendidas en el contexto de la política educativa que instaura la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN). Ante la suspensión de la presencialidad y la continuidad pedagógica impuestas en el año 2020 por la pandemia de COVID-19, incididas en muchos casos por escasas posibilidades de conectividad, se procura conocer las prácticas docentes desde la mirada de sus actores, por lo que desde una metodología cualitativa, relacional e interpretativa se llevaron a cabo entrevistas en profundidad (sostenidas en entorno virtual) a diversos actores institucionales (supervisor, directivos y docentes). El análisis da cuenta de las dificultades que supuso la mediación tecnológica y de la relevancia que para los diferentes actores de la ESRN adquirió el trabajo interdisciplinario y entre áreas. Se pormenoriza en el caso del área Educación en Lengua y Literatura, para observar tensiones de las prácticas en una asignatura disciplinar específica. Consideramos que un año de trabajo en estas condiciones de virtualidad necesita ser analizado por su implicancia en el disloque sobre las prácticas docentes cotidianas, así como de las instituciones educativas. Asimismo, por la incidencia en una continuidad formativa que se lleva a cabo en las escuelas y que necesariamente dejará sus huellas.

Palabras Clave: prácticas docentes, escuela secundaria, pandemia, interdisciplinariedad y trabajo entre áreas, Lengua y Literatura

* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora Adjunta regular del área Formación Docente, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). e-mail: stapia@unrn.edu.ar

** Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora Asociada regular del área Formación Docente, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). e-mail: cfoures@unrn.edu.ar

Teaching and pedagogical continuation at Rio Negro secondary school

Abstract

The aim of this research is to conduct a partial analysis of teaching practices in public schools in San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina, in the context of the educational policies set by Rio Negro Secondary School (Escuela Secundaria Rionegrina-ESRN). After face-to-face class suspension and the pedagogical continuity imposed in 2020 by COVID-19 pandemic, affected in many cases by low levels of connectivity, we attempt to know the teaching practices from its actors' perspective, so in-depth (remote) interviews were carried out, to several institutional actors (supervisor, directives and teacher). The analysis reveals the difficulties faced by technological mediation and the relevance multi and interdisciplinary work gained for Rio Negro secondary school actors. The case of the Language and Literature Education area is detailed, in order to observe tensions in daily practices in a specific class. We consider that a year working in this remote learning conditions needs to be analyzed because of its implication in the disarray in daily teaching practices and in educational institutions, and because of the incidence in the pedagogical continuity in schools, which will necessarily leave its traces.

Keywords: teaching practice, High school, pandemic, interdisciplinary nature and work between areas, Language and Literature

Introducción

El presente trabajo da cuenta de avances parciales alcanzados en el proyecto de investigación "Dimensiones de la práctica docente cotidiana. Una aproximación en clave analítica" (Dir. C. Fourés), que se centra en la indagación acerca de prácticas docentes cotidianas al interior de las escuelas públicas de Nivel Secundario de la ciudad de San Carlos de Bariloche, en la provincia de Río Negro (Argentina). El objetivo de este escrito es realizar una aproximación a la mirada de diferentes actores en torno al trabajo docente, atravesado por la coyuntura de la pandemia durante el ciclo lectivo 2020; se abordará luego, la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura para particularizar en los sentidos que las prescripciones curriculares adquirieron en prácticas docentes situadas de campos de conocimiento específicos en el contexto de pandemia.

La educación escolar en 2020 resultó incidida por la suspensión de las clases presenciales y la búsqueda de continuidad a través de diferentes dispositivos y alternativas. Estos procuraron el desarrollo de prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías para sustituir la presencialidad en las escuelas, como forma de mitigar el contacto entre personas y la propagación de la enfermedad COVID-19.

En Argentina, la Resolución N° 108/2020 del Ministerio de Educación (ME), fechada el 15 de marzo, determinó la suspensión de clases presenciales por catorce días, en consonancia con la emergencia sanitaria por razones epidemiológicas. Cinco días después, el Decreto Presidencial Nacional N° 297/2020 dispuso el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO). Posteriormente, se prorrogaron las medidas dispuestas de aislamiento y suspensión de presencialidad en las escuelas. La ciudad de San Carlos de Bariloche, ámbito situado de la investigación, no contó con clases presenciales en todos los niveles educativos en el transcurso de 2020.

Las políticas educativas nacionales más rápidamente extendidas por el Estado argentino apuntaron a garantizar el acceso

a contenidos pedagógicos mediante recursos digitales. De este modo, el gobierno nacional se propuso utilizar las potencialidades de la virtualidad y los medios de comunicación para favorecer la interacción entre docentes y estudiantes y organizar materiales variados y heterogéneos para llegar a la población objeto de estas políticas públicas de emergencia. El programa “Seguimos Educando” tuvo su origen en este contexto, en marzo de 2020. Creado mediante la Resolución 106/2020 del ME, se plantea que el lugar de la escuela es irremplazable en la formación humana, pero se indica que este programa “trata de hacer efectivo el derecho a la educación”, mediante el “acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se supere la emergencia” (p. 1).

La provincia de Río Negro, ante la suspensión de la presencialidad en 2020, instrumentó políticas públicas jurisdiccionales de acompañamiento a la tarea docente mediante documentos orientadores con sugerencias, “recomendaciones y recursos para docentes, directivos y supervisores en la plataforma *Aprendo en casa*” (Cardini, Bergamaschi, D’Alessandre, Torre, & Olivier, 2020, p. 16). Para asegurar la accesibilidad de contenidos pedagógicos, creó el portal educativo “Seguimos Aprendiendo”, apoyado en los contenidos nacionales del programa “Seguimos Educando”. El portal cuenta, además, con la posibilidad de acceso a un campus virtual, restringido a los docentes (Andreatta & Melia, 2020).

Este contexto de la excepcionalidad de la excepción¹ (De Sousa Santos, 2020) nos interpeló en procura de conocer cómo se desarrollaron las prácticas docentes cotidianas de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN),² atravesadas por condiciones personales,

¹ El autor refiere a la aceptada intromisión de parte del Estado sobre libertades individuales y sociales, producto de la necesidad de salvaguardar la salud de la población ante la pandemia. Consideramos un ejemplo de estas intromisiones, la interrupción de la presencialidad y asistencia a la escuela.

² En la provincia de Río Negro se implementa esta nueva propuesta curricular desde el año 2017. Una hipótesis que sostenemos es que tres años de trabajo con un nuevo diseño curricular que incluye modificaciones sustantivas en torno al trabajo docente (entre ellas, la organización de la enseñanza en espacios multi e interdisciplinarios con más de un docente a cargo) agregaría complejidad a todas las tareas y áreas de las escuelas, para afrontar la situación de paso a la virtualidad.

laborales y vitales—incididas, en muchos casos, por escasas posibilidades de conectividad— tanto de docentes como de estudiantes en pandemia.

Se realizaron entrevistas en profundidad a distintos actores³: un supervisor, equipos directivos y docentes de distintas áreas de conocimiento —Educación en Lengua y Literatura, Educación Científica y Tecnológica, Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación en Lenguajes Artísticos, entre otras—, de tres instituciones. El análisis da cuenta de la relevancia que para los diferentes actores de la ESRN adquirió el trabajo en grupo, intentando potenciar la tarea interdisciplinaria y entre áreas.

Las entrevistas comprenden el período temporal de septiembre-diciembre de 2020 y fueron realizadas durante el ASPO, mediadas a través de tecnologías digitales, por lo que se incluyen algunas referencias metodológicas en torno al trabajo etnográfico en línea.

Marco Teórico

La práctica docente es concebida como el conjunto de acciones direccionadas hacia un propósito formativo determinado que conforma el quehacer cotidiano de los profesores en interrelación subjetiva con los estudiantes (Barron Tirado; 2015; Martínez Rizo, 2012). Esta interacción docente-estudiantes se lleva a cabo en contextos institucionales situados, en escuelas concretas, que median como realidades preexistentes, dinámicas, complejas, donde se desarrolla el trabajo docente (Rockwell & Mercado, 1988). En las escuelas se dan las condiciones materiales, según las autoras, que posibilitan la organización del tiempo y del espacio y la priorización de unos saberes frente a otros, producto de la negociación con otros actores institucionales, que regulan las prácticas.

Las prácticas se sustentan en creencias de los sujetos históricos docentes, también en concepciones, representaciones y saberes que han sido abordados desde diversas perspectivas teórico-metodológicas (Barrón Tirado, 2015). Una revisión del estado

³ A través del sistema de videoconferencia de Google, Meet.

de la cuestión (Montes Pacheco, Caballero Guichard, & Miranda Bouillé, 2017) expone que las investigaciones sobre prácticas docentes mayormente estudian a estas últimas enmarcadas en políticas públicas y/o promovidas en contextos institucionales particulares con un fuerte anclaje contextual y tienden a no definir el objeto de estudio con precisión ante otros términos como prácticas pedagógicas.

Según Achilli (1986), el concepto de prácticas docentes trasciende el de prácticas pedagógicas, porque este último refiere únicamente al trabajo con el conocimiento y al enseñar y aprender (usualmente, en el aula), mientras que su definición de prácticas docentes, a la que adherimos en este trabajo, supone incluir las interacciones, actividades y relaciones que conciernen al campo laboral del maestro o profesor, en sus condiciones institucionales y sociohistóricas, que adquieren significación tanto para la sociedad como para el propio docente. Por otra parte, hablar de práctica docente remite al concepto más restringido de práctica de la enseñanza, al que Edelstein (2005) caracteriza como “prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y en un espacio concreto” (p. 140).

En particular, al observar el trabajo docente en la disciplina escolar Lengua y Literatura, Cuesta (2011, 2019) identifica conflictos entre los saberes docentes y los saberes oficiales que incluyen las regulaciones avaladas por los Estados (lo que otros investigadores adscriben al currículo prescripto) y otras tradiciones legitimadas oficialmente, provenientes de círculos de experticia pedagógicos, que señalan lo que debe enseñarse. Estos conflictos son calificados por la autora como tensiones que visibilizan que el trabajo docente no es reflejo mecánico de la norma oficial. Cuesta (2019) señala una serie de fragmentaciones, atomizaciones y disoluciones de los objetos de enseñanza “que se basan en construcciones conceptuales que cuestionan y borran la marca identitaria de la disciplina escolar lengua y literatura y del trabajo docente que le confiere su sentido y valor” (p. 207).

Una investigación de corte cualitativo como la que desarrollamos en este trabajo, procura distinguir las relaciones entre prácti-

cas y significados para unas personas en particular que describen esas prácticas, con la intención de comprender la forma en que la gente se representa y otorga sentidos a su vida social (Restrepo, 2016), es por ello que se entran teorías y metodologías.

Metodología

Desde una perspectiva socioantropológica que utiliza aportes de corte etnográfico, teoría y metodología son construcciones interdependientes que permiten ahondar en una descripción de los fenómenos abordados por la investigación (Guber, 2011; Restrepo, 2016). En este sentido, la metodología es “una forma de abordar la investigación misma”, con “énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas” (Restrepo, 2016, p. 32).

Con el objetivo de indagar en los sentidos que construyen diversos actores institucionales de la ESRN en torno a sus prácticas, se realizaron entrevistas no directivas o con preguntas abiertas (Guber, 2011) a un supervisor, directivos y docentes que se desempeñan en una de las zonas de la delegación Bariloche.

Para Guber (2011), una entrevista es una relación social que genera nuevas reflexividades a partir de la “observación directa y de participación” (p. 70) en un acto performativo y en situación cara a cara. No obstante, las mediaciones tecnológicas que permitieron llevarlas a cabo durante el período de ASPO alteraron ese contexto cara a cara, tensionando la definición de etnografía al motivar la reflexión sobre la presencialidad física y la inmersión en el campo (Beaulieu, 2004; Hine, 2005). Según Hine, la etnografía se ha construido, convencionalmente, a partir del principio de interacción y observación participante en un trabajo de campo que implica desplazamiento físico; señala, en el nacimiento de la etnografía virtual, la percepción de la tecnología en una instancia de enmarcamiento en las interacciones. En oposición a esta presencia en el campo, la forma mediada en las que las entrevistas pudieron llevarse a cabo, en la investigación, replica de alguna manera las condiciones de posibilidad en las que las prácticas docentes tuvieron lugar en el período indagado, no para el desarrollo

de clases, sino para el encuentro de los equipos docentes en la planificación de actividades conjuntas.

Para concretar las entrevistas se utilizó el sistema de teleconferencias de Google, Meet. Se contó con el consentimiento informado de los entrevistados para pautar el uso de este formato y para grabar sus imágenes. Luego, se transcribieron los diálogos, procurando identificar si la reformulación o transformación de los métodos de indagación prescindiendo de la co-presencia física de entrevistador y entrevistado incidían de algún modo en el discorrir de la conversación. Se observó que, en muchas ocasiones, la forma de la videoconferencia se tematizaba, tanto en la apertura como en momentos subsiguientes del diálogo; como señalan Estalella y Ardévol (2011), la producción de datos empíricos resulta así un eje de la reflexión sobre internet como instrumento que intensifica las tensiones metodológicas de la investigación.

Los ejes temáticos en torno a los cuales giraron las preguntas de las entrevistas a equipos directivos y docentes fueron tres: la trayectoria docente y características del cargo, las condiciones de trabajo en la ESRN antes de la pandemia y las modificaciones que esta última introdujo en las prácticas docentes cotidianas.

El análisis constó de dos etapas: en primer lugar, se llevó adelante un análisis de contenido de las entrevistas en líneas generales, distinguiendo categorías que permitieron describir la práctica docente en la ESRN en tiempos de pandemia y frente a un trabajo de plena virtualidad, que nos permitió acceder a ejes temáticos y nudos problemáticos enfrentados en este proceso. La segunda etapa del análisis se centró en las entrevistas realizadas a docentes del área Educación en Lengua y Literatura, en las cuales se observaron en particular concepciones epistemológicas referidas al lenguaje, la lengua y la literatura, saberes específicos de la disciplina escolar, en articulación con saberes de otros campos de conocimiento, atendiendo al carácter interdisciplinario que resulta central como política educativa de la ESRN, ya que la elaboración de actividades entre áreas fue clave para el trabajo docente durante la pandemia.

Contexto de ocurrencia

Los contactos con los equipos directivos fueron vehiculizados por el supervisor⁴ de una de las cuatro zonas que comprende Bariloche, y estos, a su vez, identificaron e hicieron posible el contacto con docentes interesados en participar. El contexto de ocurrencia estuvo signado por un único parámetro por parte del equipo de investigación, que así se lo hizo conocer al supervisor: la búsqueda por indagar las realidades de las prácticas docentes cotidianas en escuelas que se caracterizan por una población estudiantil mayormente integrada por sectores vulnerables⁵ de la sociedad barilochense.

Las escuelas secundarias, que identificaremos como I, II y III para preservar la identidad de las direcciones y planteles docentes que accedieron a las entrevistas, se ubican en barrios caracterizados como suburbanos de sectores bajos con restricciones en infraestructura; estos barrios presentan tasas variables de empleo y carencias habitacionales y de servicios públicos, incluyendo escasa conectividad (Niembro, Guevara, & Cavanagh, 2019). Según la descripción de De Sousa Santos (2020), su población corresponde mayormente a quienes integran los “grupos del sur”: entre ellos, mujeres, trabajadores precarizados, autónomos o dependientes de contrataciones para servicios turísticos de temporada, grupos que viven en un riesgo de exclusión, que la cuarentena agrava por la imposibilidad de desarrollar labores cotidianas que provean el sustento diario.

La escuela que identificamos como I se trata de una institución de doble turno que se ubica en un barrio periurbano de sectores bajos con marcadas restricciones en infraestructura (Niembro et al., 2019); según su directora, este barrio tiene características nuevas porque surge mayoritariamente a partir de tomas de terreno

⁴ En nuestro trabajo de acercamiento a las instituciones consideramos que era necesario seguir una línea de ingreso a partir del organigrama que presenta el nivel.

⁵ Se define vulnerabilidad, siguiendo a Castel (2014), como el riesgo de exclusión de amplios sectores sociales, por precariedad y desprotección de las condiciones laborales y relacionales en un contexto de incertidumbre, que los lleva a vivir el día a día de un modo inestable.

realizadas en la última década del siglo pasado; la población que asiste a la escuela forma parte de una “clase media pauperizada en el sentido económico, muchas veces con trabajos informales y de temporada, en muchos casos con viviendas multifamiliares y con servicios básicos, como la electricidad, compartidos” (Directora, Escuela I).

La escuela II, por su parte, puede caracterizarse como una escuela de barrio macrocéntrico de sectores medios-bajos. Es una escuela de un solo turno (por la mañana) a la que asisten estudiantes cuyo grupo familiar resulta caracterizado como trabajadores independientes de sectores gastronómicos u hoteleros, ligados, por tanto, a la temporalidad turística, según su equipo directivo, “con un grado de vulnerabilidad bastante grande” (Director, Escuela II).

La escuela III, por otro lado, se ubica en un barrio suburbano de sectores medios y bajos. Su director da cuenta de las carencias socioeconómicas y la necesidad de distribución de módulos alimentarios a las familias, situación agravada por la pandemia. La directora y los directores, en las tres instituciones, coinciden en haberse incorporado a cada una de las escuelas menos de un mes antes del inicio de la suspensión de clases presenciales, lo que parece dar cierto tinte de homogeneidad a los territorios situados, en tanto que, en el marco del trabajo a distancia, se percibe la necesidad, vivida en los primeros tiempos, de reconocer las particularidades de cada proyecto institucional, consolidar los grupos de trabajo y reconocer la identidad de cada escuela en su contexto, como retomamos a continuación.

Resultados

La ESRN, que comenzó su implementación progresiva en la provincia desde el año 2017, requiere de una lectura entre líneas sobre modificaciones que en esta propuesta curricular se identifican como puntos neurálgicos (Fourés, 2018).⁶ Así, como características

⁶ “Nos referimos a puntos neurálgicos para dar cuenta de la significación que estos aspectos cobran para el ámbito de la política educativa al considerar que ellos (...) son centrales y que su efectiva aplicación incidiría modificando otros aspectos de las prácticas de las instituciones” (Fourés, 2018).

superadoras de esta política educativa se mencionan: la reubicación de planteles docentes por organización del trabajo en cargos frente al “docente-taxi”; el sentimiento de pertenencia institucional; la oportunidad de llevar adelante un trabajo creativo en tanto innovación y como generación de un contexto de nuevas prácticas inspiradoras cuando ya no se puede concebir a la escuela en los formatos y paradigmas tradicionales; el trabajo en áreas y la articulación de saberes en proyectos integrales; la construcción del trabajo en equipo que resulta significativo para romper con la dinámica del aislamiento del profesor en su aula, planificando “a solas”; la interdisciplinariedad; el respeto por las trayectorias de las y los estudiantes y el reconocimiento de sus individualidades y ritmos de aprendizajes. Dos metáforas recurrentes evocan la figura del modelo no deseado de la escuela anterior, frente al cual el diseño de la ESRN procura generar nuevas alternativas: el “profesor-taxi” (forma en la que se identifica al docente que corre de un edificio escolar a otro durante el mismo turno, a veces, en un recreo) y el “aula-isla” (el trabajo docente llevado a cabo en la soledad del espacio físico compartido con estudiantes y cerrado a las interacciones con otros agentes del contexto educativo). Este reconocimiento manifestado por parte de actores institucionales (docentes y directivos), que sindicaron modificaciones estructurales instaladas por la política educativa los aspectos positivos de la ESRN, en tanto deconstruyen la escuela tradicional con una propuesta superadora, en indagaciones previas,⁷ se ha identificado, no obstante, como los puntos neurálgicos que se constituyen en nudos críticos al interior de las escuelas. En este sentido, “suman problemáticas coyunturales que emergen frente a la nueva propuesta: cobertura de cargos y de licencias en la institución, efectiva concreción de las trayectorias, trabajo inter y multidisciplinario” (Fourés, 2018). Los cargos, agrupados en 16 y 25 horas, generan a los equipos directivos falta de personal formado, ya que los docentes no están habilitados para tomar más horas en los mismos turnos.

⁷ Proyecto de investigación: “La práctica docente en contextos de vulnerabilidad: Enseñar hoy en las escuelas públicas en Bariloche” (Dir. C. Fourés).

Nuestra indagación del caso particular que compartimos en el presente trabajo se centró en acceder a acontecimientos de las prácticas docentes al mismo tiempo contextualizados y situados frente a la situación generada (y ya descrita) por la pandemia y el paso a la enseñanza en entornos virtuales.

Como se mencionó anteriormente, las preguntas de las entrevistas se orientaron en torno a tres cuestiones: primero, la trayectoria en el cargo docente y en el contexto institucional situado; segundo, la percepción acerca de política educativa de la ESRN en líneas generales y, tercero, las implicancias de la pandemia y la no presencialidad en las prácticas docentes y en el cotidiano escolar.

Con respecto a los contextos situados, muchas historias comunes destacaban la titularización amplia de cargos en asambleas el año anterior. Los concursos de titularización suponen una mejora de las condiciones laborales docentes en términos de mayor estabilidad y posibilidad de ascenso en la carrera. Pero en lo manifestado por las y los entrevistados encontramos que los cargos titulares se hicieron efectivos a partir de febrero de 2020, por lo que varios docentes y equipos directivos apenas conocían a sus colegas y estudiantes y se integraron en sus espacios laborales muy pocos días antes del inicio de la pandemia. Sin embargo, en las entrevistas se pone de relieve con insistencia la forma en la que los equipos docentes procuraron establecer los vínculos y apropiarse de estrategias que reconociesen las características institucionales y sus proyectos educativos para favorecer el trabajo docente aún frente a las condiciones desfavorables que se vivían:

No era una escuela donde hubiera trabajado nunca, la verdad no conocía a la gran mayoría del equipo docente y tampoco sabía con qué equipo directivo iba a contar porque el cargo del turno tarde de vicedirección salía también a concurso (...) bueno, fue todo muy nuevo: escuela nueva, cargo nuevo, equipo directivo nuevo y, como broche de oro, la pandemia ¿sí? que llevó al trabajo virtual. Pero, bueno, por suerte, agradezco enormemente a las compañeras de equipo con quienes estoy trabajando. (Directora, Escuela I)

Estas modificaciones de los planteles docentes y directivos son una característica recurrente en las distintas instituciones que relevamos en las entrevistas; en este sentido, una docente con 21 años de trabajo en una de las escuelas señala que si bien ella permanece (lo que, además, le aporta un amplio conocimiento de su territorio) lo usual en el correr del tiempo ha sido la rotación de personal:

Fue cambiando bastante [el equipo docente], en realidad, tuvimos muchos años con... porque antes estaban Música y Plástica juntos, hace... ¿cuántos años hace?, creo que 4 o 5 que estamos con la Escuela Rio-negrina, o menos creo, del '17, así que no hace tanto, y sí, estábamos con una compañera... Plástica y Música las dos juntas, muchos años estuvimos. (...) Y, bueno, entonces la gente como que fue rotando, pero yo siempre estuve en la escuela... los chicos me ven ahí y ahora sí, tengo un grupo nuevo de compañeros, igual una de ellas, la profe de Teatro, ¿sí?, ya es el segundo año que está, pero bueno, relativamente es un grupo nuevo de Artística. (Docente de Expresión Artística, Escuela II)

Cambios en los equipos y en las orientaciones de los proyectos pedagógicos a partir de las variaciones de los grupos de directivos son mencionados y contrastados con el presente de la pandemia, señalando cómo las constantes reuniones mediadas por tecnologías logran favorecer la comunicación y establecer parámetros de trabajo conjunto más allá de las condiciones adversas que el contexto de virtualidad presenta. El movimiento de personal resulta una consecuencia de la relativamente reciente implementación de la reforma de la ESRN que propone, como veremos a continuación, mayor estabilidad en el trabajo docente por la consolidación de cargos por institución que sustituyen a las designaciones por horas cátedra.

Por su parte, también las trayectorias de los estudiantes (diferentes formas de transitar el nivel medio acompañando el recorrido académico) causan incertidumbres y sensaciones ambivalentes: por momentos, los actores entrevistados prefiguran estas trayectorias como una posibilidad superadora de transformación e integración; a veces, como un desafío frente a una realidad contrastiva; sin embargo, en el trabajo cotidiano, directivos y docentes

consideran que resultan insuficientes los espacios para cumplir con la tarea de acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje según sus ritmos, además de que devienen malentendidos propios de la comparación con el sistema evaluativo anterior⁸:

Siento que la estructura, esto de que los chicos pasen de año y quede la previa ahí es confuso. No digo que repitan, pero creo que tiene que haber una estructura más clara para mí. Que el chico pueda comprender que realmente ese contenido no lo aprendió y que tiene que trabajarlo. Después cuesta mucho la recuperación de contenidos... para mí nos enredamos mucho en eso. Y que tenemos que encontrarle la vuelta nosotros. (Docente de Lengua, Escuela I)

También se define a la continuidad en las trayectorias como “una mochila muy pesada” para los estudiantes (Directora, Escuela I). Se señala que genera errores, malentendidos y que en muchos casos no hay una apropiación del trasfondo de inclusión que comporta; pero, simultáneamente, algunos docentes se preguntan si esta evaluación procesual acompaña y prepara para estudios posteriores, por ejemplo, en la universidad.

Un tercer punto neurálgico de la ESRN es el trabajo interdisciplinario como principio para lograr la articulación entre saberes: si bien se valora mucho esta forma de planificar, también se reconoce la dificultad para hacerlo en el escaso tiempo institucional previsto

⁸ La Transformación de la Escuela Secundaria (2008) es la política educativa que precede a la ESRN para la jurisdicción. Su diseño curricular para el Ciclo Básico, aprobado por Resolución N° 235/2008 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro, se mantiene en vigencia hasta el año 2017. La aplicación de esta política comenzó a principios de 2008 y fue desarrollándose gradualmente en los Centro de Educación Media (CEM) diurnos de la provincia, para el Ciclo Básico (conformado por primero, segundo y tercer año). En 2012, se deja en suspenso el proceso de Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina (Res. N° 278/2012, art. 4), es decir que en aquellos cursos y escuelas en los regía, continúa desarrollándose, mientras que no se extienden los cambios hacia el Ciclo Superior ni hacia nuevas escuelas. En lo que respecta a la evaluación, si bien se desarrollaban conceptualmente y se debatían en los espacios institucionales nociones como la evaluación formativa, procesual, la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación, no se había modificado estructuralmente la existencia de tres trimestres con notas promediadas para la calificación y acreditación de las asignaturas que, en caso de no aprobarse en los exámenes de diciembre y marzo, pasaban a la instancia de previas.

a tal fin en el marco estructural de la política educativa (Fourés, 2018). Asimismo, se identifica una preocupación recurrente en las entrevistas: ¿en qué momento se abordan los contenidos disciplinares específicos? Es este un punto de inflexión, en el que la pandemia parece generar un cambio significativo respecto de las condiciones de trabajo, ya que la creatividad de los planteles docentes frente a la escasa conectividad de los estudiantes y la superposición de tareas de las distintas materias que se les envían encuentran en el trabajo interdisciplinario e interárea un beneficio, como se verá más adelante.

Con respecto al escenario que representa el contexto de pandemia, estrictamente, se observan tres cuestiones en las que los entrevistados se manifiestan con mucha coincidencia: primero, las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes de las escuelas que impidieron las formas de la continuidad pedagógica centradas en la virtualidad en sus formatos más comunes (plataformas) y que demandaron la construcción de vías de comunicación alternativas (redes sociales, materiales impresos ad hoc distribuidos casa por casa), como dijimos, para superar los problemas de conectividad; segundo, la posibilidad de articular trabajos interdisciplinarios o interáreas privilegiando el contacto y sostén de los estudiantes y, tercero, el sentimiento de ajenidad de las políticas emanadas de las entidades gubernamentales de distintas jurisdicciones, suplidas por el compromiso y la predisposición entre colegas.

En primer lugar, en referencia a las condiciones para desarrollar la continuidad pedagógica mediada a través de dispositivos para acceder a aulas virtuales, cabe señalar que estas no consistían un recurso que se utilizase previamente en las prácticas de enseñanza en las escuelas. Del mismo modo, los docentes no estaban, en su mayoría, capacitados para la modalidad.⁹ Es por ello

⁹ Si bien en Argentina, desde el año 2010 y por el transcurso de cinco años, se desarrolló como política pública el Plan Conectar Igualdad (Decreto N° 459/2010) que adoptó el Modelo 1 a 1, en el año 2016 fue derivado al ámbito de las provincias, las cuales, en su mayoría, no lograron continuarlo por falta de presupuesto. El escenario que se planteó en el año 2020 fue la carencia de dispositivos y la falta de capacitación docente.

por lo que, en un primer momento de la pandemia, según los actores entrevistados, se comenzó por dar prevalencia a lo vincular y emocional, mientras procuraba ordenarse en modo paulatino la incorporación de las y los estudiantes a distintas plataformas y a enviarse trabajos prácticos por esa vía. Según relatan el supervisor y los equipos directivos, simultáneamente fueron recabados datos sobre la situación de los estudiantes: la falta de posibilidad de conexión por múltiples causas, entre ellas, la carencia de computadoras de escritorio, notebooks o netbooks y servicio de internet con línea fija en los domicilios; la existencia de un único celular con conexión a internet vía datos en muchos grupos familiares; los costos de internet por telefonía móvil y el consumo elevado de datos; la identificación de que muchos celulares no contaban con aplicaciones para leer documentos; la necesidad, por parte de las familias, de priorizar gastos relacionados con comida y vivienda ante la falta de trabajo estable frente a otros consumos evaluados como de menor necesidad, acompañaron el cambio en la concepción de las formas de comunicación con los estudiantes y demandaron la instrumentación de prácticas de enseñanza mediadas por aplicaciones y/o redes sociales (Whatsapp, mayoritariamente; grupos cerrados de Facebook e Instagram de la institución) o la impresión de cuadernillos en papel, como retomaremos luego.

La falta de acceso a la comunicación virtual por plataformas por parte del alumnado, por los problemas ya mencionados, y la acumulación de tareas pendientes requirió que los docentes tuvieran que revisar estas prácticas que, además, estaban concebidas desde una situación de presencialidad interrumpida momentáneamente, que luego mostró ser mucho más extensa de lo que se esperaba; por ello comenzaron a planificarse actividades interdisciplinarias, entre áreas y, particularmente, en una de las escuelas (identificada en este escrito con el número III) en lo que los docentes de la institución llamaron “mundos del conocimiento”, como agrupación de saberes a construir y articular.

Stella Maris Tapia y Cecilia Inés Fourés

Todo, todo cambió. Se acentúan mucho las desigualdades, todo lo que ya sabemos, ¿no? Entre los que tienen conectividad y los que no, pero también en nuestro trabajo cambió un montón, en el sentido de que... tuvimos que cambiar un montón nuestra manera de planificar. Cuando empezó la pandemia, que supuestamente eran dos semanas, nosotros enseguida armamos una plataforma para... una plataforma virtual para subir... los trabajos ahí, como el Moodle. Y... Entonces, rápidamente, ya teníamos todo, en la misma semana ya teníamos la plataforma y cargábamos los trabajos (...) cuando quisimos ver, les habíamos mandado un montón de trabajos y cuando se fue extendiendo fuimos cambiando esa metodología, porque al principio les mandamos por espacio curricular que tienen, y después directamente ya cambiamos a mandar un trabajo por área, no por espacio curricular. (...) Otra cosa que tuvimos que tener en cuenta es... que nos pidieron desde Supervisión, no mandar actividades que se centren en videos ni en links que necesiten internet, o sea, tenía que estar todo el trabajo en un solo Word, en un solo archivo, en un pdf para que no limitara justamente a estudiantes, que pudieran acceder y quienes no y que no haya mayor, una mayor brecha (...). Después, cuando vimos que eso no estaba llegando a la mayoría de los estudiantes, que muchos de los estudiantes o menos sus familias sabían cómo usar los mails o cómo entrar a la plataforma, fue que empezamos, y ya desde antes, algunos docentes y preceptores desde antes, pero empezamos a pedir que nos autoricen a tener los grupos de Whatsapp. Sabíamos que en otras escuelas, colegios los estaban haciendo, pero, bueno, legalmente no hay nada que nos proteja desde eso, entonces también desde el equipo directivo eran cuidadosos con eso, como, eh, que los docentes tengamos los números personales de nuestros estudiantes, como que hay toda una brecha legal entre lo que está pasando con la pandemia y lo que sucede cuando estamos en la escuela: hay un gris que no nos deja muy amparados, pero que, al mismo tiempo, no tenemos estudiantes, si no hacíamos eso. (Docente Filosofía y Psicología, Escuela II)

En la extensa cita anterior, se observan las dudas que generó el acercamiento con los estudiantes por medio de las aplicaciones mayormente disponibles, en ocasionales debates al interior de los colectivos docentes en torno a la privacidad y lo público. Otras docentes mencionan cómo se trocó el límite entre el tiempo de trabajo y el tiempo de descanso, en la disyuntiva entre responder a demanda o hacerlo dentro del horario escolar. Estos son puntos en los que la práctica docente cotidiana se vio trastocada, en una encrucijada entre respetar pautas de la educación instituida

en modalidad presencial, sus horarios y sus características, para llevarlos a la virtualidad, o sostener la continuidad pedagógica del estudiantado en la modalidad virtual. Así, el paso del aula presencial al aula virtual, en una transición abrupta, produjo un trastocamiento de proyectos institucionales y áulicos. El sostenimiento del vínculo pedagógico generó una amplia extensión de la jornada laboral y modificó la organización del trabajo docente, el cual se intensificó y complejizó. Nos preguntamos si esta situación excedió los límites de la docencia como un trabajo, actualizando con ella representaciones decimonónicas sobre la práctica docente (Southwell, 2009) como labor de sacrificio y de “vocación”.

En función de describir las políticas educativas durante la pandemia, se tornan recurrentes los términos “vacío” y “ausencia”, en primer lugar; sin embargo, detrás de ese vacío se observa la vivencia de falta de adecuación entre las políticas —que se mencionan, en distintas formas, a lo largo de las entrevistas, dando cuenta de que sí las hubo— y la realidad cotidiana que el docente conoce, entre lo que se recomienda para la continuidad pedagógica (materiales didácticos por televisión e internet, cuadernillos, aulas virtuales) y lo que efectivamente se puede concretar. De este modo, en las entrevistas se manifiesta que para los actores del cotidiano escolar, las medidas llegadas de estratos superiores resultaron extemporáneas, lo que motivó acuerdos entre pares para sostener en sus distintos formatos la continuidad pedagógica:

Es una forma de política el no dar respuesta a determinadas cosas. Y en ese sentido, ahí flaqueó. Flaquéó el Gobierno, el Ministerio también; no está a la altura de las circunstancias. Le faltó muchísimo, muchísimo, y no hablemos de los tiempos: los tiempos vienen atrás, pero hay cosas que pareciera que estamos a principios de año. Por eso yo digo el tema de atajar penales, porque el encuadre que se dio, el mejor encuadre fue por suerte, a través de los supervisores: pero realmente nosotros el idioma —y esto yo se lo digo a los profes— hablamos el mismo idioma y, en ese sentido de la coherencia y de la virtualidad, y la no presencialidad y todo, hasta supervisión; de ahí para arriba es hablar en mandarín con otra persona. (Director, Escuela II)

En este sentido, supervisor y equipos directivos coinciden en que la realidad local de la que ellos son actores sostiene el trabajo docente ante las incertidumbres y vacilaciones con respecto a evaluaciones, acreditaciones, calendarios, etc., que motivaron las excepcionalidades del año escolar 2020. En las voces de los docentes, además, se enuncia la distancia entre los materiales oficiales de “Seguimos Educando”, producidos en el ámbito nacional, y el diseño curricular de la provincia de Río Negro, lo que demandó una adaptación por parte del equipo de profesores, en algunos casos, para seleccionar algunas de las actividades; pero, mayormente, optaron por preparar y distribuir sus propios materiales pedagógicos:

También pasó que llegaron los cuadernillos de Nación y llegaron en su momento; pero también decidimos que los cuadernillos de Nación no... También era marcar una diferencia, no tenía nada que ver con lo que nosotros... con nuestro currículum, con nuestro diseño curricular, y era mandarles algo distinto a lo que estaban haciendo los compañeros que sí tenían conectividad. Se nos jugó ahí todo un debate de qué hacer con eso. Y finalmente decidimos que esos cuadernillos no, que queríamos imprimir los que estábamos armando para ellos, y bueno, en su momento elegimos un trabajo significativo por área para poder imprimir y mandarle. Repartir. Y lo hicimos así, a voluntad, sin que ningún seguro nos cubra, junto con módulos de alimentos... que también hicimos a voluntad algunos docentes y fuimos a repartir casa por casa; armamos unos mapas donde, para marcar los barrios y repartimos más o menos por zonas. (Docente de Filosofía y Psicología, Escuela II)

En un sentido similar, la propuesta de la plataforma virtual de la provincia de Río Negro es percibida como ajena y fuera de practicidad para resolver los problemas puntuales de conectividad, entre otras cuestiones, porque los estudiantes no estaban previamente matriculados en ella, y en muchos casos no contaban con correos electrónicos para poder inscribirse, además de desconocer esta tecnología. La modalidad remota de contacto tampoco facilitó que la escuela pudiera orientar estos procesos. En síntesis, si bien en un primer término se identifica la omisión de una política educativa específica, el desarrollo de las conversaciones en torno a este punto da cuenta de la falta de adecuación ante la incapacidad para

cumplir las expectativas de los docentes y del sistema escolar, antes que de la total ausencia. Es allí donde se destaca la capacidad agentiva de supervisores, equipos directivos y docentes para intervenir en la resolución de dificultades y para encontrar los modos de reapropiarse y negociar en una recolocación de normas, materiales pedagógicos, plataformas, para que puedan volverse útiles en la práctica de enseñanza.

Focalizando en la política disciplinar para un área, una segunda parte de nuestro análisis se ha centrado en entrevistas a docentes que se desempeñan en el espacio curricular de Lengua y Literatura (dentro del área Educación en Lengua y Literatura) teniendo en cuenta la articulación entre los conocimientos disciplinares específicos puestos en juego, la elaboración de trabajos en áreas que implican el diseño de propuestas en interacción con otros campos de conocimiento y las percepciones acerca del rol del lenguaje humano y su enseñanza durante la situación de emergencia. Las entrevistas dan cuenta de dos posicionamientos distintos en relación con el trabajo que el área Educación en Lengua y Literatura aporta a la formación de los estudiantes y con los propósitos de su enseñanza.

En una de las concepciones relevadas (pero no predominante), el lenguaje es concebido como centro de una construcción identitaria, de allí que se mencione la lengua como un principio de reivindicación de identidades, literaturas y “oralituras”, que se construyen a partir de la deconstrucción de una escuela tradicional eurocéntrica. La mirada en torno al área da cuenta de un posicionamiento epistemológico y político muy fuerte en el que se concibe a las lenguas (no una lengua prevalente, en singular, aunque, como se señala, es el español el que domina la caja curricular) y a los relatos (los presentes y los acallados en la historia) como configuración de identidades. Esta posición encarna una visión de la escuela como transformadora de la realidad social y cultural e interpreta que la ESRN es un proyecto educativo que posibilitaría plantear una nueva construcción identitaria de colectivos sociales; del mismo modo, la pandemia ha sido una oportunidad para realizar prácticas docentes diferentes en función de la inclusión, centrandolo a la misma en los pueblos originarios:

Por otro lado, que los temas, nosotros que nos propusimos dentro de este mundo y como área mantener cierta respuesta pedagógica, pero no manteniendo el formato de la construcción del pensamiento como si estuviéramos en la escuela; porque eso sería totalmente irrisorio, ¿no? Siempre fueron contextuales, siempre entendimos que es un momento de crisis. Siempre entendimos, este, digamos, no tratamos de ficcionalizar (...) la voluntad que hemos hecho como equipo docente, la crisis continúa y está presente y la escuela no está fuera de esto. Eso también es una idea para deconstruir: como conforma la escuela no es una situación aparte de nada. Esta cuestión tipo ramificada: qué es un ser, a dónde pertenece, el territorio, la escuela, la familia, su inserción social, su tejido social, todo eso tiene que estar presente, en un proceso enseñanza aprendizaje cualquier área que des; si no está eso presente, bueno, hay una parte de la realidad que se recorta, importante, y es lo que se llama la trayectoria. La famosa trayectoria de la persona ya sea por una institución o por su vida misma, porque crea conocimiento una persona, durante toda su vida. (Docente de Lengua y Literatura, Escuela III)

En las voces se evidencia la apropiación del concepto de trayectoria (presente en el diseño curricular de la ESRN) ligado a una concepción política que permite trascender procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela y que sustenta el trabajo en el área disciplinar, aún en contexto de paso a la virtualidad. Esta concepción incidiría también en la disposición e importancia otorgada al trabajo en equipo durante la pandemia. Nos referimos a que en esta institución se organizó el trabajo de las distintas áreas por “mundos” como una modalidad singular de propiciar el trabajo interdisciplinario (también referido por otros actores de esta institución en sus entrevistas). La incorporación del concepto de crisis para definir a la pandemia y al contexto daría cuenta de la toma de conciencia de estar frente a una situación desfavorable que impactó en la necesidad de suspender el cotidiano escolar de la enseñanza; sin embargo, una concepción política que interpela a la escuela como formato tradicional presenta una mayor plasticidad para pensar propuestas alternativas ante la pandemia. Pero en esta concepción, si bien clara políticamente, los conocimientos propios de la disciplina Lengua y Literatura quedan desdibujados, difusos y poco claros.

Por su parte, se revela otra concepción en cuanto a la enseñanza en pandemia:

Enseñanza y continuidad pedagógica en la Escuela Secundaria Rionegrina

[Durante la primera etapa] la bajada desde el equipo directivo, y supongo que, desde supervisión, fue trabajar educación emocional. Entonces nosotros desde el área no seguimos nuestra planificación que habíamos determinado en febrero obviamente. Y decidieron que los trabajos sean cortos, dos actividades nomás. Entonces nos apuntamos a elegir textos cortos y a hacer preguntas de reflexión con respecto a esos textos y como te digo: trabajando educación emocional. Nosotros en la primera parte del año no trabajamos contenidos de lengua porque eso fue lo que nos dijeron, nos pidieron. Pasadas las vacaciones de invierno, yo creo que cuando ya se dieron cuenta o nos dimos cuenta, de que no íbamos a volver ya nos pidieron que sí comenzáramos a trabajar saberes y nos solicitaron la adecuación de esos saberes. Como veíamos que los chicos desde noviembre prácticamente no habían tenido acercamiento con el área, porque no habíamos trabajado contenidos, decidimos quedarnos en comprensión lectora y quedarnos en textos cortos, los textos con diversa complejidad de acuerdo con el año, pero solamente trabajando comprensión lectora. (Docente de Lengua, Escuela I)

Se observa cómo el lenguaje, la literatura, la lengua se consideran objetos de estudios funcionales a necesidades de lectura y escritura. Así, está presente una concepción más tradicional de este campo de conocimiento que deviene en una mirada de corte instrumental y de “apoyo” a otros campos de conocimiento. En este sentido, también la literatura sirve para expresión de emociones (la docente menciona actividades como leer cuentos para reforzar la autoestima). La profesora considera que esta no es una decisión que pueda tomar de modo autónomo, sino que es una decisión del equipo directivo, para el cual la lectura se asocia con una dificultad o carencia, por ejemplo, para la interpretación de consignas.

Por supuesto, todas las áreas querían trabajar con Lengua, como que los ayude, que los apoye, cómo trabajamos con esto de la lectoescritura. Cuando dijimos trabajo en área, todos se fueron hacia Lengua. Después vieron, que bueno, tampoco Lengua les iba a dar la solución mágica de que los chicos puedan aprender o entender, ¿sí? (Directora, Escuela I)

Aunque no se ha alcanzado la saturación teórica de los datos que permita avanzar en categorizaciones con respecto a la enseñanza de Lengua y Literatura en pandemia y en el contexto situado, puede advertirse, en los dos casos señalados, la complejidad

de la construcción de una mirada de interdisciplinariedad y de las áreas en una situación de excepcionalidad. ¿Se trata este de un fenómeno coyuntural que obedece a la necesidad de acordar perspectivas para el trabajo interáreas asibles para docentes y estudiantes en situaciones de enseñanza y aprendizaje de excepcionalidad? O, antes bien, ¿da cuenta de una concepción epistemológica en torno al lenguaje en las prácticas docentes que discrepa de la fundamentación del diseño de la ESRN para el área, organizado por géneros textuales, y abarca posiciones basadas en prácticas tradicionales de enseñanza de la disciplina escolar (Tapia, 2020)?¹⁰

Discusión

El desarrollo de prácticas docentes de excepcionalidad en pandemia procuró atender no solo a los desafíos de la virtualización sino la adecuación de la propuesta pedagógica a escenarios desiguales, atravesados o condicionados por las limitaciones en el acceso y en la calidad de la conexión que suponen la brecha digital (Andreatta & Melia, 2020; Cardini et al., 2020). La ausencia de un piso tecnológico para el desarrollo de la educación virtualizada, la insuficiencia de recursos y la falta de acceso a conexiones digitales, sobre todo, en hogares afectados por la situación económica y laboral, con precariedad habitacional y bajo la línea de pobreza, se

¹⁰ El diseño curricular de la ESRN en el área de Educación en Lengua y Literatura define al lenguaje como actividad verbal cuyo producto empírico son textos, organizados en géneros según las actividades no verbales con las que se relacionan y con las formaciones discursivas que los preceden. Adscribe a la mirada del interaccionismo sociodiscursivo. Asimismo, identifica como contenidos de enseñanza disciplinares o saberes específicos la literatura y la lengua (el conjunto de saberes gramaticales y normativos). El diseño curricular anterior, el de la Transformación de la Escuela Secundaria (2008), propone para el área al enfoque de la psicogénesis piagetiana: las prácticas de lectura y escritura guían la concepción y organización de los contenidos de enseñanza. Los ejes de lectura y comprensión lectora mencionadas por docente y directora de la Escuela I revelarían líneas de continuidad y persistencia de prácticas de enseñanza en Lengua y Literatura enroladas con tradiciones anteriores, que difieren de las prescriptas por ambos diseños curriculares de este siglo.

refleja en el uso extendido del aparato móvil celular como dispositivo mediante el cual acceder a contenidos pedagógicos y comunicativos escolares, agravado, en las situaciones de vulnerabilidad, por el hecho de tener que compartirse un único móvil en el núcleo familiar, lo que impone acordar necesidades educativas y laborales y planificar prioridades (Preti & Fernández, 2020). No fueron ajenas a esta situación las escuelas públicas secundarias de San Carlos de Bariloche, objeto de esta investigación, en las que aún se estaba desarrollando, no sin tensiones, una modificación del sistema educativo general, caracterizado por la instrumentación del diseño curricular provincial renovado en 2017.

Si bien existieron políticas públicas gestionadas tanto por el gobierno provincial como por el nacional, para el sentir docente las medidas fueron insuficientes y extemporáneas, y sólo la creatividad permitió encontrar estrategias de comunicación alternativa con estudiantes. Ante el contexto difícil, el colectivo docente valoriza el proceso de construcción de la escuela como un espacio de compromiso y socialización, y señala los movimientos creativos y los procesos llevados a cabo para sostener la vinculación con los estudiantes, siendo centrales las redes sociales, los cuadernillos impresos artesanalmente por los propios docentes y los trabajos de articulación entre saberes (por áreas o diferentes modos de acercamiento interdisciplinario).

En rasgos generales, en los momentos en los que las entrevistas se focalizaban en el período previo a la pandemia, el contexto emergente resultaba un parámetro de evocación en la comparación antes/ayer y ahora: la rememoración del pasado cercano (desde la creación de la ESRN y los cambios que conllevó) se hacía desde un ahora cargado por la incertidumbre. Los puntos neurálgicos de la ESRN (Fourés, 2018) persisten, pero la excepcionalidad de la pandemia ha permitido una instancia de encuentro de saberes en torno a ejes vertebradores, lo que se evalúa muy positivamente para sostener el trabajo en la interdisciplina y en la construcción de un nuevo modelo de escuela, no ya el modelo tradicional.

Con respecto a los contenidos disciplinares, el caso de Lengua y Literatura permite observar una trama compleja en la interdisciplinariedad que es eje del diseño de la ESRN: ¿en qué momento se abordan los saberes propios de la disciplina escolar? ¿Se vuelve opaco, en este concepto de interdisciplina promovido por las políticas educativas y curriculares para todas las áreas, lo disciplinar específico (Cuesta, 2019), tensionando el trabajo docente que debe entramar dos objetos, la lengua y la literatura, disímiles en su naturaleza?

Conclusiones

La presente indagación en tres escuelas públicas de nivel secundario de la ciudad de San Carlos de Bariloche procuró registrar la mirada de diferentes actores institucionales en torno al trabajo docente, incidido por la pandemia durante el ciclo lectivo 2020. La política educativa de la ESRN, instrumentada en forma bastante reciente, con un alto grado de problemáticas coyunturales no resueltas en sus nudos problemáticos, aporta complejidad para el análisis de un año de disloque de prácticas docentes e institucionales debido a la interrupción de la presencialidad y temporalidad cotidianas. Se acentuaron desafíos y tensiones a la hora de crear propuestas pedagógicas abruptamente transformadas de la presencialidad a la virtualidad, en escenarios desiguales en cuanto a derechos educativos. A la vez que se trastocaron proyectos institucionales y áulicos, la demanda por sostener el vínculo pedagógico modificó la organización del trabajo docente, que se complejizó e intensificó. El trabajo planificado en equipo, mediado por tecnologías que facilitaron su organización pese a las dificultades de la virtualidad, es reconocido por los actores institucionales escolares como una fortaleza ante políticas educativas percibidas como poco adecuadas. Frente a estas, valorizan su capacidad agéntiva para resignificar y reapropiarse de normas, materiales pedagógicos, plataformas, en función de que resulten útiles para las prácticas de enseñanza.

Quizás la excepcionalidad de la pandemia trazó un nuevo escenario en donde las rutinas y los formatos, como certezas instaladas que traccionaban en el devenir escolar por fuerza propia, cayeron de forma abrupta e interpelaron prácticas docentes e institucionales de modo tal que el tan esperado “retorno a la normalidad” ya no sería un retorno, sino un nuevo comienzo para pensar otros mundos escolares posibles.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 2, 5-18. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4882/4367>
- Andreatta, A., & Melia, M. (2020). Conectividad en Argentina: Educación y pandemia. En N. Visacovsky (Comp.), *Educación y pandemia. Aportes para pensar una nueva realidad* (pp. 5-36). San Martín: UNSAM.
- Barron Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y prácticas docentes. Una revisión. *REDU*, 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Beaulieu, A. (2004). Mediating Ethnography: Objectivity and the Making of Ethnographies of the Internet. *Social Epistemology*, 18(2-3), 139-163. <https://doi.org/10.1080/0269172042000249264>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E., & Olivier, A. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. Buenos Aires: CIPECC. Recuperado de <https://www.cipecc.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia/>
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.18>
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis para la obtención del Doctorado en Letras). Universidad de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>

- Decreto N° 297/2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19 de marzo de 2020. Argentina. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Decreto N° 459/2010. Créase el Programa "Conectar Igualdad.Com.Ar" de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. 6 de abril de 2010. Argentina. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/textact.htm>
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio & G. Dicker (Comps.), *Educación, ese acto político* (pp. 139-152). Buenos Aires: Del estante.
- Estalella, A., & Ardévol, E. (2011). E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia*, 55, 87-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/105/10515210004.pdf>
- Fourés, C. (abril, 2018). *La trama compleja de relación entre política educativa y práctica docente cotidiana. Un estudio de caso sobre la ESRN*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional y V Congreso Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hine, C. (2005). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Martínez Rizo, F. (2012). Procedures for study of teaching practices. Literature review. *RELIEVE*, 18, 1, 1-20. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1eng.htm
- Montes Pacheco, L., Caballero Guichard, T., & Miranda Bouillé, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *Revista de Investigación Educativa*, 25, 197-229. Recuperado de <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2529>
- Niembro, A., Guevara, T., & Cavanagh, E. (2019). Segregación residencial socioeconómica e inserción laboral: el caso de San Carlos de Bariloche, Argentina. *Revista INVI*, 34(97), 129-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582019000300129>
- Preti, M., & Fernández, M. (2020). Educación y desigualdad económica. Políticas públicas en tiempos de pandemia. *Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(1), 22-42. <https://doi.org/10.26694/caedu.v3i1>
- Resolución N° 106/2020. 15 de marzo de 2020. Ministerio de Educación, Argentina. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>

Enseñanza y continuidad pedagógica en la Escuela Secundaria Rionegrina

- Resolución N° 108/2020. Suspensión de clases en establecimientos educativos. 15 de marzo de 2020. Ministerio de Educación, Argentina. Recuperado de http://s3.arsat.com.ar/cdn-bo-001/banner/Digesto_Juridico_Emergencia_Sanitaria_Tomo_I_2020.pdf
- Resolución N° 235/2008. Aprobación del Diseño Curricular para el Ciclo Básico de las escuelas comunes involucradas en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Consejo Provincial de Educación, Río Negro, Argentina. Recuperado de <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion2352008DISEOYPLAN-FINALNM.pdf>
- Resolución N° 278/2012. Inicio del proceso de evaluación participativa con la comunidad en general para definir la función que necesita cumplir la Educación Secundaria y suspensión de la aplicación de la Resolución N° 235/08. Consejo Provincial de Educación, Río Negro, Argentina. Recuperado de <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20278-12%20%28Suspende%20transformaci%C3%B3n%29.pdf>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78. Recuperado de <https://revistas.awpruebas.es/index.php/IE/article/view/9314>
- Southwell, M. (2009). Docencias, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. A. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Encuentro.
- Tapia, S. M. (marzo, 2020). *Concepciones sobre lectura y escritura en los Diseños Curriculares de Río Negro de este siglo: políticas públicas y escuela secundaria*. Ponencia presentada en el II Coloquio de Investigadores en Prácticas de Lectura y Escritura: "Problemas teórico-metodológicos al investigar en contextos educativos", Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza, Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina.