

**RESISTIR LA PANDEMIA DESDE LOS MÁRGENES DEL SISTEMA ESCOLAR:  
LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA SECUNDARIA N° 60 DEL GRAN RESISTENCIA****RESISTING THE PANDEMIC FROM THE MARGINS OF THE SCHOOL SYSTEM:  
THE CASE OF HIGH SCHOOL N° 60 IN GREATER RESISTENCIA**

---

Marcelo A. Graciosi Barrios<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 31-07-2020

Fecha de aceptación y versión final: 30-04-2021

### Resumen

El presente escrito tiene por objetivo problematizar la experiencia de una escuela secundaria de la ciudad de Resistencia (capital de la provincia del Chaco, Argentina) frente a la pandemia por COVID-19. El análisis se realiza desde una perspectiva que toma conceptos analíticos del materialismo histórico y de autores contemporáneos que se inscriben tanto en la sociología crítica como en la pedagogía crítica. El objetivo específico es analizar cómo impactó la pandemia y las medidas de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, que implicaron la suspensión de clases presenciales durante el año 2020, sobre las prácticas pedagógicas de una escuela secundaria, observando la correlación entre las estrategias institucionales y las prácticas de los alumnos y sus familias. Entendemos que la experiencia tomada aquí –la de la Escuela N° 60 “Ángel Vicente Peñaloza”- es similar a la de un extenso número de escuelas secundarias en nuestro país y en la provincia del Chaco, históricamente marcadas por situaciones de vulnerabilidad.

**Palabras clave:** escuela secundaria – pandemia – resistencia – vulnerabilidad.

### Abstract

This paper aims to problematize the experience undergone by teachers and students at a High School in Resistencia (capital city of the province of Chaco in Argentina) to face the COVID-19 pandemic. The analysis is done through analytical concepts from historical materialism and contemporary authors from both critical sociology and critical pedagogy. The specific objective is to analyze the impact of the pandemic and Mandatory Preventive Social Isolation, which implied school closures in 2020, on the pedagogical practices of a high school, observing the correlation between institutional strategies and the students and their families practices. We acknowledge that the particular case analyzed here- that of Angel Vicente Peñaloza High School N°60 - is similar to that of a large number of high schools in our country and in Chaco, historically characterized by social vulnerability situations.

**Key words:** high school - pandemic- resistance- vulnerability.

---

<sup>1</sup>Doctor en Filosofía por la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Doctor en Ciencias Humanas y Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (UNAM). Profesor Titular de Sociología General, Facultad de Humanidades, UNNE. Resistencia, Chaco – Argentina. Correo electrónico: [marcgraciosi@hotmail.com](mailto:marcgraciosi@hotmail.com)

## Introducción

El siguiente escrito constituye un trabajo de carácter exploratorio sobre una experiencia colectiva concreta: la forma en que la Escuela Secundaria N° 60 “Gral. Ángel Vicente Peñalosa”, una institución educativa del Gran Resistencia (provincia del Chaco), hizo frente a las nuevas condiciones que generó la pandemia y las medidas de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO). El Decreto 297/2020 del Poder Ejecutivo Nacional del 19 de marzo del año 2020 venía a confirmar una situación de cuarentena dispuesta por el ejecutivo provincial de la provincia del Chaco desde el miércoles 18 de marzo y la suspensión de clases en todo el sistema educativo desde el lunes 16 de marzo.

El relevamiento de datos no se realizó desde el enfoque de un mero investigador externo, dado que formo parte del cuerpo docente de la mencionada institución escolar hace más de una década. Desde ese lugar se intenta problematizar cómo se ha enfrentado esta situación por parte del equipo directivo, los docentes, los alumnos y las familias. Algunos de los interrogantes que estructuran esta producción y se plantean de forma general a los más específicos son: ¿cómo impactó la pandemia en las condiciones de estudio de nuestros alumnos?, ¿cómo asumieron el desafío de la virtualidad los docentes, los alumnos y las familias de esta institución?, ¿cómo se sostuvo concretamente el vínculo con los estudiantes?, ¿de qué manera afectó esta nueva situación de no presencialidad el cursado de los alumnos?, ¿qué estrategias y/o acciones se pusieron en juego desde el cuerpo directivo para acompañar las trayectorias escolares discontinuas en este contexto de mayor adversidad?.

Desde la perspectiva teórica asumida no se piensa a los sujetos al margen de los procesos materiales de la historia. Con ello se pretende señalar que nuestra subjetividad está configurada por el conjunto de relaciones sociales de producción y por las construcciones culturales, políticas, ideológicas, artísticas y religiosas que se entrelazan en una compleja relación. Estas relaciones sociales de producción configuran un carácter social de clase a la vida de los individuos más allá de su conciencia, representaciones o deseos (Marx, 1971).

En este sentido, en el primer apartado se desarrolla un análisis de la trayectoria institucional de la Escuela N° 60 tomando elementos analíticos del materialismo histórico. A partir del segundo apartado, se apela a las contribuciones de autores que forman parte de lo que podríamos denominar una sociología y pedagogía crítica. Esto permite avanzar hacia la comprensión de múltiples desigualdades, conflictos y relaciones de poder que operan en el campo escolar. Trabajos como los de Bourdieu y Passeron (2003) en los años sesenta, mostraron como las capas pobres de la clase trabajadora francesa experimentaron la reproducción de desigualdades sociales en el interior del sistema escolar. En la Argentina existe una diversidad de investigaciones que retoman estos elementos analíticos desde una elaboración propia: Dussel (2004), Kaplan (2008), Kessler (2002), entre otros. Las conceptualizaciones sobre trayectorias escolares discontinuas, trayectorias escolares inconclusas o de baja intensidad de Terigi (2008), Kessler (2004), Kantor (2001), Kaplan y Fainsod (2001); posibilitan aquí visualizar algunos de los rasgos de esta comunidad escolar.

Un rasgo distintivo de la institución escolar referida es que se ha forjado en la lucha por enseñar frente a procesos de marginalización social (Castel, 1998). Los trabajos de Dubet (2007) y de Duschatzky y Corea (2002) permiten abordar la marginalidad y vulnerabilidad en el ámbito de las instituciones educativas.

Para analizar específicamente cómo ha sido afectado el vínculo pedagógico y las *diferencias* se utilizan los aportes de Merieu (2006) que ayudan a tematizar el vínculo pedagógico desde una mirada del encuentro, y los de Skliar (2003) para percibir que las diferencias del sujeto de aprendizaje no nos tienen porque llevar a mirarlo como diferente, extraño, anormal. Cuando se abordan los ejercicios de resistencia se consideran las sugerencias teóricas y metodológicas de Foucault (2015), quien problematiza las asimetrías sociales como relaciones de poder constitutivas de los sujetos pero que, al mismo tiempo, entiende que allí donde se ejerce poder también hay resistencias; resistencias locales, transitorias, móviles, inventivas, que articulan respuestas más o menos densas frente a las relaciones opresivas. Desde esta lectura entendemos que la escuela no es pasiva frente al conjunto de condicionamientos que la afectan, sino que construye desde una creatividad propia.

Giroux (1993), al trabajar el concepto de *resistencia* en el ámbito educativo, enfatiza las relaciones desiguales de poder que pueden estar presentes, tanto en condicionamientos externos como en obligaciones cotidianas. Cuando aludimos aquí a “resistir” la pandemia, aludimos justamente a la respuesta de una institución escolar - una comunidad escolar- en situación de vulnerabilidad, donde las medidas del ASPO y de no presencialidad podían traducirse directamente como exclusión escolar. Partimos del supuesto de que la respuesta de la institución escolar se construyó desde una experiencia histórica de compromiso asumido con la comunidad.

En cuanto a la metodología utilizada para la configuración de la trama histórico social de la institución escolar tuvo una doble vertiente. Por una parte, se trabajó con bibliografía específica y en el análisis de documentos institucionales de carácter histórico. Por otra, se recabaron testimonios informales de diferentes integrantes de la institución y de la comunidad escolar. Se realizó el análisis de diversos registros institucionales (libros de inscriptos, planillas de notas, cuadernos únicos de los cursos, actas de las mesas de exámenes), así como también de las herramientas digitales utilizadas para el trabajo a distancia. El registro de esta experiencia puede constituir un aporte de interés, en tanto implica la descripción y análisis de la experiencia educativa concreta de una escuela secundaria de la ciudad de Resistencia frente a la suspensión de las clases presenciales.

## **1. La emergencia en cuadro de agudización de la crisis social**

La Escuela de Educación Secundaria N° 60 “Gral. Ángel Vicente Peñaloza” es una institución escolar estatal ubicada en Villa Marín, un barrio perteneciente a la zona sur del Gran Resistencia (Chaco, Argentina). El barrio se desarrolló en el marco de una serie de toma de tierras, sobre todo en la zona sur del Gran Resistencia, en paralelo con el proceso de expansión de la ciudad en los años noventa. Este proceso de tomas, ocupaciones irregulares, y en algún caso, loteos legales, es el correlato de un fuerte cambio demográfico ligado al desplazamiento de la población desde zonas rurales y semirurales de la provincia del Chaco hacia las principales ciudades y de allí al principal casco urbano provincial que constituye el Gran Resistencia.

Dichos cambios demográficos expresan la modificación de la estructura socio productiva de la provincia, marcada por las transformaciones del mundo agrario que derivarían en la explosión de trabajadores hacia las urbes:

El punto de llegada de la larga crisis agraria y los programas y las políticas (...) son las masas de migrantes rurales que año a año se

asientan en las ciudades de mayor porte de la provincia. Este fenómeno tiene su inicio en la década del '60, cuando los contingentes se orientaban a la ciudad capital, Resistencia (Roze, 2007, p. 373).

Tenemos así un cuadro donde la población chaqueña, que era predominantemente rural para 1960, pasó a convertirse paulatinamente en una población urbana<sup>1</sup>. Tales cambios demográficos no significaron simplemente el desplazamiento poblacional, sino que estas nuevas inscripciones espaciales eran parte de la lucha por insertarse en un cambiante mundo del trabajo que iba restringiendo posibilidades laborales, y para el cual -en muchos casos- no tenían la formación necesaria.

Este desplazamiento poblacional dio lugar a un proceso de concentración urbana. Hacia el año 2010, el conglomerado urbano denominado Gran Resistencia poseía una población de 385.726 habitantes. Para el segundo semestre del año 2019 la población del Gran Resistencia ascendía a 411.172 habitantes<sup>2</sup>. La emergencia del Gran Resistencia implicó la ocupación precaria de tierras, con ello hacemos referencia a que esta población que se constituía en "periférica" en principio no contaba con servicios esenciales como la colocación de cloacas, el servicio de alumbrado y limpieza, la diagramación de calles, el mantenimiento de las mismas, los desagües pluviales, entre otros. Estos rasgos son los que va a asumir Villa Marín, así como la gran mayoría de los barrios del cual provienen nuestros alumnos de la Escuela N° 60.

Dos problemas centrales emergieron de las transformaciones del sistema productivo y del movimiento poblacional referido: la falta de trabajo y la falta de viviendas. La obra pública, las changas urbanas y el empleo estatal fueron las respuestas que se construyeron para afrontar el problema del empleo (Roze, 2007). Ahora bien, debemos tener en claro que el proceso de transformación del sistema productivo (que tenía como base el cultivo del algodón) derivó en la ruptura de relaciones salariales que se vinieron a inscribir en el cuadro de crisis de la clase obrera chaqueña.

Existe unanimidad en la información censal y en la recogida en entrevistas sobre el cambio registrado en la composición de ese grupo social y del movimiento obrero chaqueño en las últimas décadas: las fracciones insertas en la administración pública provincial y en la docencia han ganado peso con relación a las fracciones atributo de capitales privados, insertas en la actividad industrial (Iñigo Carrera y Cotarelo, 2011, p. 66)

El aumento de la desocupación y el trabajo flexible que se dio en el proceso analizado y que tuvo un particular punto de inflexión durante los '90, es un elemento clave que influyó fuertemente en las condiciones de vida de la comunidad a la que pertenece nuestra escuela. La inexistencia de trabajo formal no solo se traduce en salarios magros y pobreza, sino también en inseguridad laboral, falta de cobertura médica, social y jubilatoria. Este drástico cambio del mundo rural al urbano que se incrementó bruscamente, significó una enorme transformación en el modo de vida y en la subjetividad de los miembros de estas comunidades.

Cuando referimos aquí al concepto de subjetividad, entendemos que los sujetos se constituyen históricamente a partir de diversos modos, y aquí se pueden visibilizar las formas de poder biopolítico que modulan a las poblaciones. Pero, estas variaciones no suponen solo el efecto de una realidad exterior que se constituye como

una privación material, sino una modelación profunda de las disposiciones afectivas y de los deseos de los sujetos (Foucault, 2015). Se pasó de una vida rural al mundo urbano marginal de manera compulsiva. La incertidumbre laboral, el trabajo precario, la vida en los asentamientos precarios, no implican solo una “exterioridad”, sino también factores de la autoconfiguración de una identidad deteriorada.

## **2. Declives peligrosos: entre la exclusión, la vulnerabilidad y la marginación**

La crisis social que se expone a grandes rasgos, alteró las formas de sociabilidad de amplias franjas de la clase trabajadora chaqueña. Los estudios de Robert Castel que examinan las categorías entrelazadas de marginalidad, exclusión y vulnerabilidad, posibilitan una interpretación de este fenómeno de descomposición social. Castel (1998) señala, en primer lugar, que la marginalidad social sería una zona difícil de precisar, margen es frontera. La pregunta que surge es cómo delimitar las fronteras de estos grupos con identidades inciertas; Castel refiere así a la pérdida de las identidades sociales ligadas a la inclusión laboral. Estos sujetos se ubicarían a orillas del cuerpo social sin pertenecer plenamente a él. Con esta expresión, el autor hace referencia a una convivencia social desintegrada, donde los espacios de socialización se ven reducidos.

La modernidad se caracterizó por la integración de los individuos a partir de su inscripción en las redes de producción de riqueza. Así, los excluidos fueron aquellos que no participaban de ninguna manera en esa red de intercambios regulados. Desde este enfoque, la pobreza no es una condición que define al marginado, el pobre puede estar integrado a diferencia del marginal que vive en la ruptura de los lazos de filiación social. De hecho, en la medida en que el pobre está integrado no representa un problema; en cambio, el marginal es estigmatizado en la medida en que constituye algo *extraño* al orden social.

Marginalidad, exclusión y vulnerabilidad son formas sociales que guardan conexión pero que no son identificables. La exclusión puede conducir a la marginalidad en la medida en que una institución social o un cuerpo social, decretan de manera ritualizada la expulsión de algunos de sus miembros. Son excluidos quienes no logran adaptarse a cierto orden social. La exclusión es así un mecanismo para dar respuesta a un desajuste social, los excluidos no son solo aquellos que con sus actos provocan dicho desajuste, sino aquellos que provocan este agravio por su condición.

La vulnerabilidad, en cambio, implica el ascenso de la incertidumbre, el avance de la precariedad sobre la estabilidad. Este escenario de vulnerabilidad significaría una ruptura de las relaciones de filiación salarial de la década de los años sesenta y setenta. La precariedad de alternar períodos de desempleo, de trabajo temporal, de pequeños trabajos, vivir del “rebusque” y de la asistencia social expresan esta situación de vulnerabilidad (Castel, 1991). La marginalidad, por su parte, implica la profundización de esta “caída”. Pero no solo se trata, como dijimos, de mayor pobreza ni de la precariedad del trabajo en negro, sino del grado de ruptura de los vínculos sociales. El marginal ve reducida las formas de sociabilidad que le permiten cierto grado de integración y, por ende, de amparo social.

Este análisis desde los aportes de Castel nos conduce a pensar en qué medida el par inclusión/exclusión escolar no es una caja de resonancia de la exclusión social que los alumnos ya cargan. A este respecto, el autor plantea dos mecanismos de marginalidad: las situaciones de desempleo masivo y la dificultad para entrar en las

relaciones reglamentadas del trabajo (y para sacar provecho de las formas de sociabilización ligadas al mundo laboral). Precisamente, esta dificultad para acceder al mundo del trabajo aparece en el testimonio de los docentes de la Escuela N°60 en referencia a la población escolar de los últimos años. Los mismos comentan que parte del alumnado tiene empleos precarios mientras realiza sus estudios secundarios.

### **3. Un itinerario escolar marcado por el “reino de la necesidad”**

Para comprender la historia institucional de la Escuela N°60 se requiere abordar las diferentes *resistencias* de una escuela urbana, pero a la vez periférica; por el imperativo de cubrir necesidades y de esta manera ser cada vez un poco más “libre”. En una frase ya célebre Marx nos dice “El reino de la libertad sólo comienza allí donde cesa el trabajo determinado por la necesidad” (1991, p.1044). De allí que no podemos pensar en formas de libertad humana si antes no se cubren las necesidades materiales.

En este sentido, esta escuela secundaria tuvo que hacer frente a diversas necesidades para ir construyendo un camino propio y poder desarrollar prácticas de enseñanza orientadas a alumnos en situación de vulnerabilidad. A su vez, es importante tener en cuenta que no solo la población estudiantil está atravesada por la vulnerabilidad, sino que también los docentes como parte de la clase trabajadora fueron afectados por las diversas crisis sociales en la historia del Chaco contemporáneo. Las instituciones educativas en general sufrieron un declive. Esta idea del declive de las instituciones nos permite comprender el proceso de desvalorización que ha sufrido la escuela secundaria: “El capitalismo y su crisis, los medios de comunicación, la pobreza y el paro, y la crisis de la familia, han acabado por romper la alianza entre la escuela y la sociedad” (Dubet, 2007, p.51). La combinación de una rápida masificación escolar y de una crisis social que se agravó década tras década, auspició la debacle de las instituciones escolares. La pregunta “¿realmente para qué me sirve tener un título secundario?”, subyace al relato de la experiencia escolar cuyo análisis nos ocupa.

El itinerario de la Escuela Secundaria N° 60 “Gral. Ángel Vicente Peñaloza” está signado por una serie de cambios<sup>iii</sup>. En el año 1984 se crea el turno vespertino en la calle Alberdi 2200 (zona sur de la ciudad), donde se comparte el edificio con una escuela primaria. En ese momento, la institución se localizaba en un barrio poco poblado y al que los alumnos concurrían desde diferentes barrios y asentamientos, lo cual expresa el cambio de la matriz demográfica precedentemente comentado. Con el paso del tiempo el perfil de los alumnos fue cambiando, de jóvenes mayores de 18 años que en muchos casos trabajaban y asistían a la escuela luego de la jornada laboral, al de alumnos adolescentes que no trabajaban.

Desde esa primera ubicación, la escuela se trasladó al edificio de la Avenida Alberdi al 1400. Allí, se la denominaba afectuosamente “La Tablita” porque las paredes eran de madera y el piso del patio de tierra. En este nuevo establecimiento, la escuela pasaría a tener tres turnos, siendo ya una escuela con un mayor número de alumnos y profesores.

En términos edilicios la escuela era claramente precaria, precariedad que transparentaba aún más la situación de pobreza que atravesaban los alumnos que asistían al establecimiento. Durante la etapa en que la escuela estuvo instalada en este edificio se realizaron múltiples protestas de docentes, alumnos y tutores<sup>iv</sup> para lograr mejoras edilicias y, fundamentalmente, para obtener un nuevo edificio escolar. En el transcurrir de los años noventa, las necesidades de la escuela saltaban a la vista. No

solo los alumnos vivían en situaciones críticas, también los docentes atravesaban su momento más crítico en términos materiales y simbólicos.

En el año 2000 la escuela se trasladó a la calle José Mármol al 600. Se ubicaba más cerca del centro de la ciudad, pero sus alumnos seguían siendo los mismos. A esta escuela la denominaban “Churrascho”, porque allí antes funcionaba una fonda donde la minuta principal era el churrascho que comúnmente se servía a los empleados del matadero municipal. En este establecimiento también se compartía el edificio con una escuela primaria. Finalmente, tras largas movilizaciones y reclamos, se logró la adjudicación de un edificio propio en Villa Marín, barrio en el cual surgió, a partir del año 2005.

En síntesis, puede decirse que la EES N° 60 “Gral. Ángel Vicente Peñaloza” es una escuela marcada por las luchas para constituirse como una institución escolar con edificio propio, pero también por las luchas para dar respuesta a las múltiples necesidades de los alumnos provenientes de grupos sociales empobrecidos. En la actualidad, el turno mañana de la institución escolar concentra la población estudiantil de primero a quinto año, teniendo este turno doce divisiones. Si bien en el turno tarde también se cursan todos los niveles, sólo cuenta con ocho divisiones. Es el alumnado de este turno el que presenta en mayor medida interrupciones en el cursado.

A lo largo de su historia, el cuerpo docente de la institución procesó la situación de vulnerabilidad social de sus alumnos desde el compromiso. No sólo se trataba de una actitud de solidaridad ante la falta de recursos materiales de los alumnos, lo que se ponía en juego era un compromiso con ese *otro* diferente (Skliar, 2003) que está ahí, frente a frente, todos los días en el aula evidenciando una marginalidad desgarradora. En este sentido, si bien no se puede hablar de una homogeneidad de las prácticas docentes, a partir de las experiencias recuperadas podemos advertir una cultura institucional que no orienta sus prácticas desde una concepción de la autoridad docente perdida. Aun en medio de un proceso de destitución simbólica (Duschatzky y Corea, 2002) que impactó sobre todo en la escuela media, los profesores no adscribieron a estos lugares comunes del imaginario docente.

#### **4. Trayectorias discontinuas**

En este punto partimos de diferenciar las trayectorias educativas teóricas de las trayectorias educativas reales (Terigi, 2008). Los sistemas educativos establecen tiempos formales (monocrónicos) que no son los que habitualmente transitan nuestros alumnos. En la provincia del Chaco el sistema educativo se organiza en una escuela primaria de siete años y en una escuela secundaria de cinco años (salvo las escuelas técnicas que contemplan una escolaridad de seis años para el nivel medio). En nuestro caso, muchos estudiantes no finalizan la escuela en los tiempos teóricos. Las trayectorias reales de nuestros alumnos presentan discontinuidades y, en algunos casos, se presentan inconclusas (Kantor, 2001).

Los alumnos que históricamente asisten a la Escuela Secundaria N° 60 sufrieron los embates del proceso de descomposición social que los ubica en los márgenes de la sociedad. En su mayoría, transitaban una escolaridad primaria complicada, con escaso apoyo para el estudio por parte de las familias que -en muchos casos- no tenían mayores herramientas para brindar ese apoyo, o sentían que no podían ayudarlos.

Ahora bien, resulta pertinente considerar un señalamiento de Terigi acerca de los efectos de la trayectoria teórica sobre la subjetividad de los estudiantes. La autora

sostiene que la brecha entre los tiempos pautados por el sistema educativo y los recorridos de los alumnos es concebida como un problema. El hablar de “sobreedad escolar” ya indica una mirada que coloca a estas trayectorias discontinuas como anormales. Estas trayectorias discontinuas son constantes en la escuela. Y, si bien la condición de “repitente” tiene esta carga porque los mismos alumnos y las familias la viven como un estigma, desde la institución escolar se intenta resignificar esas trayectorias reales tomando distancia de una visión miserabilista (Duschatzky y Corea, 2002).

La categoría “escolaridad de baja intensidad” propuesta por Kessler (2004) nos sirve para caracterizar los modos de permanencia en la escuela de estos adolescentes y jóvenes que están *desenganchados* de las actividades escolares. En líneas generales estos jóvenes continúan inscriptos, asistiendo de manera más o menos frecuente, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares que se proponen: “jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo” (2004, p.193.). En el caso de los alumnos de la Escuela Sesenta se da una particularidad, a pesar de haber “abandonado” los estudios, continúan asistiendo a la institución.

La alternancia entre el mundo del trabajo y el mundo de la escuela es otra de las problemáticas que condiciona las trayectorias educativas de los alumnos. Este mundo del trabajo puede asumir diferentes formas, incluso, la del trabajo en el propio hogar que consiste en quedar al cuidado de los hermanos menores. Por otra parte, no son pocos los alumnos de nuestra institución que trabajan fuera del hogar en condiciones de informalidad.

## **5. La cuarentena y el impensado mundo de las clases virtuales**

En los primeros días del mes de marzo del año 2020, la comunidad chaqueña quedó consternada frente a la noticia de que dos personas oriundas de la ciudad de Resistencia habrían contraído el SARS-CoV-2 (COVID-19). El domingo 15 de marzo el gobernador de la provincia anunció que se suspendían todas las actividades escolares presenciales a partir del lunes 16. A las 7:30 de la mañana de ese lunes, algunos profesores que se hicieron presentes junto con el director y la vice directora de la escuela dialogaron acerca de la situación, sumamente sorprendidos por lo que se estaba viviendo. Ese mismo día estaba previsto recibir a los alumnos ingresantes de primer año y el desarrollo de los exámenes previos con estudiantes que, en muchos casos, debían aprobar materias para ser promovidos al siguiente año.

El escenario era de enorme incertidumbre. Se improvisó una especie de asamblea y quedó en claro que no se podía recibir a los alumnos, a pesar de las ganas de hacerlo. Tampoco se podía tomar los exámenes. En estas circunstancias, la primera actividad que el equipo directivo resolvió fue una campaña para informar a los alumnos con respecto a la situación. Se atendieron consultas del alumnado durante toda la mañana, situación que se repitió en la institución al día siguiente.

Desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia se habían realizado declaraciones públicas en las que se anunció la implementación de la modalidad de educación digital, pero la institución no tenía ninguna instrucción sobre cómo llevar adelante este plan de trabajo a distancia. A través de los medios de comunicación, el Ministerio proponía la implementación de una plataforma educativa de base digital para dar continuidad a los procesos de aprendizaje, como también la

utilización de grupos de WhatsApp, conformados por el docente y los tutores en el caso de la primaria, y por profesores y alumnos, en la secundaria. El Decreto N° 432 emitido ese lunes 16 de marzo por parte de la gobernación dejaba por sentado que las instituciones educativas debían trabajar a distancia a través de diferentes medios (los grupos de WhatsApp, el portal educativo virtual denominado “ELE”<sup>v</sup> de acceso gratuito).

Si bien las prácticas pedagógicas institucionales siempre consistieron en educar en la incertidumbre (Meirieu, 2006), en este escenario el cuadro de incertidumbre se vio sumamente agravado. No se disponía de mayores precisiones, ni indicaciones concretas sobre cómo operar en la modalidad virtual. El único antecedente de trabajo virtual en la institución consistía en la utilización de una página de Facebook, por medio de la cual se comunicaba información oficial a los estudiantes y a los tutores.

La estrategia institucional que adoptó el equipo directivo fue aferrarse a la única herramienta digital concreta que se tenía “a mano”, el uso de la aplicación WhatsApp por medio de los teléfonos celulares. El mismo martes 17 de marzo la vicedirectora del turno mañana tomó la lista de números de teléfonos celulares de los tutores de los alumnos inscriptos para el primer año, y armó un grupo de WhatsApp con ellos y con los profesores de primer año. Resultó un grupo enorme, conformado aproximadamente por cien integrantes entre tutores y docentes vinculados a las seis divisiones de primer año. Antes de incluir en el grupo a los tutores de primer año, se les explicó que recibirían las actividades por medio del celular en ese grupo de WhatsApp. La gran mayoría de los tutores se mostró agradecido y predispuesto, aunque muchos no sabían cómo manejar dicha modalidad de trabajo.

A través del grupo de WhatsApp, el equipo directivo compartió una carta de bienvenida a los tutores y alumnos, en la cual se colocaba el eje en las fortalezas del trabajo institucional: *una práctica escolar orientada a educar desde las diferencias, sobre todo desde el compromiso con las particularidades históricas de cada alumna y alumno*. A continuación, la transcribimos para dar cuenta del tipo de vínculo que plantea la institución hacia su comunidad:

Por medio de la presente carta queremos dar un recibimiento lleno de esperanzas, tanto a los alumnos como a las familias y a la comunidad escolar, que en el presente año han depositado en nosotros la confianza para que contribuyamos a la educación de sus seres queridos. El grupo humano compuesto por docentes, auxiliares docentes, personal de servicio y el equipo directivo que viene año a año trabajando en esta institución educativa tiene históricamente como su gran objetivo acompañar a cada alumno y alumna en su formación desde su historia particular, entendiendo que todos hemos atravesados por diferentes dificultades y que la escuela pública debe dar una educación integral que permita la superación personal y colectiva ante estas dificultades.

Desde nuestro Proyecto Educativo Comunitario apuntamos justamente a no dejar de insistir en la importancia de la enseñanza de conocimientos para dar respuestas frente a un mundo globalizado donde cada vez cuesta más acceder a un trabajo digno y por lo tanto a una vida digna (...) Son muchos los alumnos y alumnas que pasaron por nuestra escuela sesenta, muchos llegaron a primer año sin saber leer, nuestro primer paso fue enseñar a no tener miedo frente a esta dificultad, sino más bien a tomar el problema y trabajar sobre esto.

Muchos tutores también pensaron que no podían ayudar a sus hijos en la escuela secundaria porque no sabían leer o escribir, pero con el paso del tiempo, también vieron que tenían formas de acompañar a sus hijos en el aprendizaje. Para ello fue fundamental la comunicación entre los tutores y la escuela. Con esto queremos decir que más allá de las dificultades que pueda haber en este comienzo de año, lo importante es la energía, el compromiso y la solidaridad compartida para que estos jóvenes puedan avanzar en el estudio y en sus vidas. Finalmente, queremos decir que en este 2020 arrancamos las actividades escolares con una situación complicada por la emergencia sanitaria que nos afecta a todos. Frente a esta imposibilidad de tener clases presenciales apostamos poco a poco, a poder ir realizando tareas de aprendizaje virtuales. Son una oportunidad para que los tutores puedan estar directamente en contacto con las actividades de aprendizaje de sus hijos o tutelados. (Carta Institucional de bienvenida de la EES N° 60 a los tutores y alumnos, Marzo de 2020).

En el texto subyace una historia compartida de dificultades, pero también de logros. Claramente hay una referencia a las vulnerabilidades históricas de los sujetos de aprendizaje y de la misma institución escolar. Una cuestión interesante que se pone de manifiesto es el haber transitado estas dificultades sociales e institucionales en forma conjunta. Y este camino recorrido de luchas compartidas es, sin dudas, la base para trabajar en tiempos de pandemia. Además, en el escrito se advierte que no existe un abismo entre la condición de clase de los alumnos y los docentes. Ambos sujetos sociales son parte de fracciones de la clase trabajadora que deben enfrentarse y sortear las mismas contrariedades. Ciertos rasgos nos señalan la pertenencia a una misma cultura de clase, tal como lo sugiere la conceptualización de clase en Thompson (1989). Es la comunidad educativa en general, la que asume la crisis social como una constante histórica y a la escuela como una posibilidad de enfrentarla.

## **6. Los grupos de WhatsApp como aulas digitales**

Desde el equipo directivo se consideró que la herramienta más viable para trabajar a distancia con los estudiantes eran los teléfonos móviles, en la medida en que la mayoría del alumnado no disponía de otro recurso tecnológico. La estrategia didáctica consistió entonces en la utilización de los grupos de WhatsApp, transformados en aulas virtuales, para el envío de las tareas y actividades de forma paulatina.

Desde el equipo de dirección se propuso a los docentes que las actividades fueran simples, dado que faltaría ese encuentro cara a cara fundamental para tener constancia de los aprendizajes (Merieu, 2006). Asimismo, el equipo directivo planificó una nueva distribución curricular para evitar una superposición y saturación de las actividades correspondientes a las diferentes materias. Las tareas para los alumnos no se solicitaban todos los días, sino que se organizaban en tres días a la semana.

¿Cómo fue la respuesta de los alumnos y de sus tutores? En un primer momento, los alumnos y los tutores, principalmente los de los alumnos de primer año, intervenían constantemente mediante el planteamiento de consultas o la solicitud de alguna aclaración, también compartían fotografías en las que se encontraban juntos realizando las actividades. De alguna manera, se habían convertido en tutores pedagógicos en el ámbito del hogar, constituyendo ello una experiencia novedosa.

Uno de los primeros inconvenientes que surgió fue que los docentes enviaban archivos digitalizados en formatos que los alumnos no podían descargar. En esas circunstancias, los docentes debían reenviar fotos de las actividades a los grupos de WhatsApp. Otro de los problemas que se presentó se relaciona con la capacidad de memoria de los teléfonos celulares; muchos estudiantes y tutores manifestaban que la memoria del teléfono no les permitía guardar la información. En otras situaciones, informaban que no contaban con suficientes datos móviles para realizar la descarga del material en sus celulares.

A pesar de estas dificultades concretas, los docentes no solo mandaban las actividades por medio de fotos, sino que además enviaban enlaces a diferentes páginas web para la descarga de material didáctico. Con el objetivo de centralizar en un sitio los archivos digitalizados y las actividades de los diferentes cursos, un profesor elaboró un Blog para uso exclusivo del alumnado de la institución. Éste fue utilizado parcialmente por parte de los estudiantes.

Para la segunda semana de clases ya se habían armado los grupos de WhatsApp de segundo a quinto año. En este marco de reformulación de las actividades típicamente presenciales a la virtualidad, en el equipo directivo se debatió en torno a si era conveniente la creación de aulas virtuales con el mismo mecanismo de la aplicación del WhatsApp, es decir, para todos los segundos, terceros, cuartos y quintos años; o bien, su creación conforme a las divisiones. El aspecto positivo de contar con un aula general para todos los primeros años, por ejemplo, era que los profesores del área podrían realizar una misma planificación de las actividades para las seis divisiones con las que cuenta la escuela.

Por otra parte, el aspecto positivo de crear las aulas atendiendo a las respectivas divisiones de los cursos por año (1<sup>ro</sup> 1<sup>ra</sup>, 1<sup>ro</sup> 2<sup>da</sup>...) permitiría desarrollar el trabajo con grupos más reducidos, favoreciendo un seguimiento más personalizado de sus actividades. En un primer momento se optó por la creación de aulas generales, replicando la experiencia de un primer año conjunto para transitar la situación del inicio de clases. En el transcurso de esas dos primeras semanas de clases se lograron muy buenos resultados. Las explicaciones por parte de los docentes se realizaban en el grupo general, o bien, por privado a cada estudiante. La mayoría de los alumnos iban desarrollando las actividades requeridas, en tanto que los profesores, por su parte, informaban al equipo directivo sobre los casos de alumnos que tenían inconvenientes o que no respondían a ningún comunicado.

También es cierto que la modalidad de clases virtuales basada predominantemente en la comunicación mediante WhatsApp, trajo aparejada -entre otras consecuencias- una saturación de consultas y demandas de todo tipo por parte de los tutores y alumnos. Muchas de esas demandas eran de índole tecnológica, por lo que fue muy importante el conocimiento compartido por aquellos docentes que contaban con una mayor experiencia en cuanto al uso de las tecnologías digitales. Se convirtieron en docentes para el resto de los colegas, facilitando orientaciones con respecto a cuestiones tan simples como compartir archivos, hasta la utilización de aplicaciones o el manejo de ciertos programas.

La convivencia en los grupos de WhatsApp constituyó otro de los desafíos. El principal inconveniente fue que por momentos las alumnas y los alumnos no advertían el carácter institucional del grupo de WhatsApp del curso. Esto exigió un trabajo de supervisión por parte de los docentes y del auxiliar docente en relación con el contenido

que circulaba en los grupos y las formas adecuadas de expresarse en ellos, a los efectos de lograr una convivencia respetuosa.

Al poco de tiempo de iniciarse esta experiencia virtual también aparecieron reclamos por parte de algunos tutores, quienes planteaban que sus hijos “todo el tiempo estaban realizando tareas” o que no les alcanzaba el tiempo, o en algunas otras situaciones, que no podían entender lo que debían realizar. Otra problemática frecuente fue que constantemente se iban incorporando nuevos alumnos a los grupos de WhatsApp, lo que generaba la necesidad de volver a cargar todas las actividades.

Todos estos requerimientos condujeron a la realización de ajustes, a la revisión de los formatos con los que se venía trabajando. Tampoco los docentes tenían en claro cuáles eran los métodos más apropiados para trabajar en la virtualidad, y partieron de un claro condicionamiento que consistió en trabajar con una herramienta tan acotada como el teléfono móvil. Frente a las situaciones planteadas, la recomendación de que los alumnos fueran armando una carpeta en formato papel con las diversas actividades desarrolladas fue probablemente la propuesta pedagógica concreta que los llevaba a un terreno firme. De todas formas, los informes de los docentes indicaron que en este sentido las respuestas fueron dispares.

Por último, una de las mayores dificultades que experimentó la institución escolar en este contexto fue la existencia de estudiantes que quedaron excluidos de este sistema de educación no presencial mediado por tecnologías digitales. Se produjeron situaciones en las que no se logró contactar a los alumnos, ni siquiera por medio de visitas a sus domicilios. En el caso de los alumnos que no tenían celular, el equipo directivo les entregaba directamente el material impreso. Esta estrategia posibilitó, en ciertos casos, sostener de alguna manera un mínimo de actividad escolar.

## **7. Nuevas formas de evaluar y los exámenes virtuales**

En medio de la complejidad que significan las actividades virtuales, el anuncio del Ministerio de Educación de la Nación a mediados del mes de mayo en cuanto a que en el primer cuatrimestre no habría calificaciones numéricas, generó un fuerte debate al interior del cuerpo docente. De acuerdo con lo comunicado: “La evaluación durante este período será de carácter formativo y tendrá por propósito retroalimentar el proceso de aprendizaje, adaptar contenidos y hacer devoluciones orientativas a las y los estudiantes y a las familias” (El Cronista, 15/05/2020). Muchos profesores consideraban que la medida jugaría en contra del cumplimiento de las actividades por parte de los alumnos.

En relación con lo anterior, fue necesario realizar una campaña para que los estudiantes comprendieran las implicaciones de dicho anuncio, el cual de ninguna manera significaba dejar de realizar las actividades escolares. Lo cierto es que en los grupos de WhatsApp que obraban como aulas virtuales, muchos estudiantes explicitaban que no harían las actividades porque “no iban a repetir el año”. Parte de la respuesta institucional fue volver a poner en valor la importancia del vínculo pedagógico como un sostén clave, incluso existencial, en los tiempos de pandemia.

En esta etapa de no presencialidad, un hecho que movilizaría de otra manera al cuerpo docente fue la toma de los exámenes pendientes. Entre el 18 y 22 de mayo se concretó esta experiencia inédita; se llevaron a cabo mesas examinadoras para todos aquellos estudiantes que no tuvieron la posibilidad de rendir las materias previas en el turno de marzo y que, por ello, formalmente “repetían”. Estas nuevas instancias de

examen planteaban la oportunidad de promoverlos. A partir del anuncio del Ministerio de Educación sobre la fecha para la realización de estas mesas de exámenes, la institución inició las gestiones correspondientes para la definición de una lista con todos los alumnos que tenían tres o más materias pendientes, y también con alumnos en situación de terminalidad (es decir, quienes adeudan materias de quinto año para finalizar el secundario).

En ocasión de estas mesas de examen se creó un grupo de WhatsApp integrado específicamente por todos los alumnos que debían rendir y los profesores que se desempeñaban como Jefes de Departamento; responsables de enviar los exámenes de cada materia. Según las actas de exámenes, en ese turno rindieron 59 alumnos. De ese total, 7 alumnos finalizaron el secundario, 18 alumnos lograron “pasar de año”, 23 alumnos aprobaron materias y 7 del total de alumnos inscriptos no realizó ninguna actividad. Hacia finales del mes de junio y principios de julio, más precisamente entre el 29 de junio y el 3 de julio, se llevó a cabo la segunda mesa de exámenes destinada a alumnos que tenían tres o más materias previas, y a los alumnos terminales.

La experiencia también fue productiva, aunque en esta oportunidad se cambió la metodología. Se contempló una ampliación del tiempo asignado para la elaboración de los exámenes por parte de los alumnos, a los efectos de poder brindarles un acompañamiento antes del cierre del proceso evaluativo. Se realizó un seguimiento de las actividades durante dos semanas previas al cierre del proceso evaluativo, como un modo de asegurar que se cumplimentaran los exámenes en los plazos previstos.

En cuanto a los aspectos generales que desde la institución se considera indispensable fortalecer, sobresale la necesidad de priorizar no solo a los alumnos que no tuvieron vinculación pedagógica, sino también a aquellos que dejaron de realizar las actividades. Si bien todavía no se dispone del primer informe cuatrimestral, en los relatos de los docentes de la institución es común la apreciación de que los alumnos cumplieron con las primeras actividades, pero luego el trabajo decayó.

Hasta aquí, se ofreció una descripción y análisis de las principales formas en que la institución escolar respondió a la emergencia educativa que le tocó vivir a partir de la pandemia del COVID-19 y las medidas del ASPO. Situación que sigue vigente y que nos interpela a seguir construyendo, *inventando* estrategias y desarrollando prácticas para favorecer los procesos de aprendizaje en tiempos de pandemia.

## **Conclusiones**

¿Qué puede concluirse acerca de nuestra escuela y el trabajo desplegado durante la suspensión de clases presenciales? En primer lugar, podemos decir que la pandemia y las medidas de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio se dieron en un contexto donde la institución escolar analizada se encontraba luchando por valorizar el espacio escolar; convocando a los alumnos para fortalecer sus trayectorias educativas, planteando diversas estrategias para que pudieran aprobar las materias, gestionando formas de cursado semipresenciales, entre otras cuestiones. En este sentido, la pandemia truncó gran parte de estos proyectos, pero también abrió otras posibilidades.

El colectivo que integran los docentes de la Escuela Secundaria N°60 demostró que, incluso antes de que se manifestara cualquier indicación por parte del Ministerio de Educación, se pudieron establecer algunas estrategias autónomas para garantizar la continuidad de la enseñanza, en el marco de las cuales se dedicó a construir un vínculo

con los estudiantes y los tutores en esta nueva realidad educativa. Si bien los docentes tenían conocimiento de que los estudiantes no contaban con mayores herramientas informáticas y de que no estaban habituados al trabajo con plataformas educativas (incluso muchos no tenían correos electrónicos ni acceso a Internet), apostaron al trabajo más básico que permitiera comenzar a transitar esta etapa. En concreto, se apostó a la utilización de la aplicación WhatsApp en los celulares y se crearon aulas virtuales. Era en principio la única alternativa frente a la paralización total de las clases.

Tal como se expuso, toda una primera parte de esta experiencia fue compleja y superada por la improvisación e “invención”. El movimiento y la excesiva circulación de información en los grupos de WhatsApp que funcionaban como aulas virtuales, generó una saturación entre docentes y estudiantes. Del relato de esta experiencia también surge que las dificultades operativas relacionadas con el envío de actividades por medio de los celulares, con el tiempo se fueron asimilando. A este respecto, se puede concluir que las estrategias puestas en juego por parte de la institución escolar favorecieron el sostenimiento del vínculo pedagógico.

El desarrollo de clases virtuales por parte de la Escuela N° 60 se presenta como un logro impensado en un escenario de “normalidad”, lo cual habilita a reflexionar sobre las barreras que las instituciones pueden superar. Es posible considerar que la institución se encuentra en medio del desafío de afianzar la utilización de las tecnologías como una herramienta didáctica clave para el trabajo a distancia.

Por otra parte, si bien la pandemia y el ASPO afectaron fuertemente las condiciones de vida de la población escolar de esta institución, lo interesante y valioso es que en este contexto de agudización de las necesidades materiales que históricamente atraviesan estas familias, el “contacto virtual” implicó un sostén, una forma de contención para seguir estudiando, para continuar participando en la actividad escolar y no perder el vínculo con este ámbito institucional de socialización.

En un cuadro social donde la prioridad es asegurar la cobertura de las necesidades básicas, la escuela se presentó como una referencia crucial. Pese al escenario crítico, la continuidad de las actividades escolares significó una expectativa esperanzadora. Un ejemplo de ello fueron las mesas de exámenes en las que muchos alumnos “pasaron” de año, otros aprobaron materias, y algunos incluso finalizaron el nivel secundario. Podemos decir que frente a los efectos negativos del ASPO, la iniciativa por parte de la escuela de elaborar tempranamente las clases a distancia fue una medida constructiva en términos de tender puentes, de estar presentes, de construir una experiencia de amparo, más allá de que al principio las clases virtuales suscitaban complicaciones de diversa índole.

Una experiencia muy enriquecedora que emerge de este relato fue que muchos alumnos contactaron a los compañeros de curso que habían perdido el vínculo con la escuela y solicitaban que se los incorporara a los grupos de WhatsApp, o bien, les compartían las actividades solicitadas. Sostener el vínculo pedagógico implicó un doble proceso de resistencia que estuvo íntimamente unido. Por una parte, la resistencia de una institución educativa para no perder el contacto con sus alumnos y su trabajo de enseñar. Por otra, la resistencia de los alumnos y de las familias para no quedar excluidos de la educación en el contexto de la pandemia.

A partir del relato de la experiencia analizada se puede distinguir que estos dos ejercicios de resistencia enfrentaron obstáculos diferentes. Los alumnos y las alumnas,

junto con sus familias, se enfrentaron no solo a las limitaciones materiales (falta de computadoras y de conexión a Internet, insuficiencia de datos móviles en los teléfonos, disponibilidad de un único teléfono celular en el grupo familiar, o incluso, no contar con ningún teléfono), sino también a la falta o a la escasez de conocimientos previos para sostener el trabajo a distancia. La resistencia fue disímil también entre los alumnos y las alumnas con respecto a sus tutores, ya que eran estos últimos quienes se acercaron a la institución buscando alguna alternativa para que sus hijas/os continuaran la escolaridad durante la pandemia, mientras que los y las estudiantes -que estaban desvinculados- requerían de ese acompañamiento para explicitar su situación.

Pero, sin dudas, fueron los estudiantes quienes tuvieron que asimilar la nueva propuesta pedagógica desde esta adversidad. Y en este sentido, la pandemia acrecentó las dificultades de los alumnos con trayectorias discontinuas. Pese a ello, creemos que lograron responder positivamente al llamado institucional para sostener el vínculo escolar. Los docentes, portadores de mayores recursos tecnológicos y culturales, mostraron su predisposición para trabajar con el único medio que de algún modo les aseguraba el contacto con sus estudiantes: el teléfono móvil y la aplicación de WhatsApp. Claramente, frente al contexto crítico desatado por la pandemia la respuesta del cuerpo docente se manifestó desde el compromiso o, mejor dicho, desde el vínculo histórico que existe entre la escuela y su comunidad.

Por último, cabe destacar el grado de compañerismo entre los docentes y con los directivos, para transitar este proceso de manera constructiva. En este sentido, las formas de resistencias se han construido también desde el cotidiano “compartir con el otro” que caracteriza a la institución.

### Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Castel, R. (1998). La lógica de la exclusión social. En E. Bustelo y A. Minujin. (Eds.) *Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá, Colombia: Unicef/ Santillana.
- Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión. En M. Acevedo y J.C. Volnovich (pp.37-54). *El Espacio Institucional*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO/Argentina.
- Foucault, M. (2015). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición electrónica.

- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Iñigo Carrera, N. y Cotarelo, M. C. (2011). La protesta sindical de la superpoblación relativa: Chaco 1994-2004. En N. Iñigo Carrera (Dir.) *Sindicatos y desocupados en Argentina. 1930/1935 – 1994/2007. Cinco estudios de caso*. (pp. 63-116). Buenos Aires, Argentina: PIMSA / DIALEKTIK.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Kantor, D. (Coord.) (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Buenos Aires, Argentina: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación. ISBN: 987-549-019-9.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5964>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media*. Bs. As., Argentina: IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Marx, K. (1971). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador) 1857- 1858 (Grundrisse)*. México: Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (1991). *El Capital*. Tomo III, Vol. 8. Bs. As, Argentina: Siglo XXI Editores
- Meirieu, P. (2006). Educar en la incertidumbre. *El Monitor de la educación*, Núm. 9, 5ta. Época. Septiembre/Octubre, 42-45. Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2006\\_n9.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2006_n9.pdf)
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Roze, J. (2007). *La lucha de clases en el Chaco Contemporáneo*. Chaco, Argentina: Librería de La Paz.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel (Comp.). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp.161-178). Bs. As., Argentina: Santillana.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Bs. As: Crítica.

---

## Notas

---

<sup>i</sup> Para el año 1960 el 37 % de la población era urbana y ya para el 2010 el 85 % pasó del ámbito rural a la urbanidad (INDEC-Censo de Población, 1961; INDEC-Censo de Población, 2010).

<sup>ii</sup> Datos obtenidos del INDEC- Censo de Población 2010 y del INDEC-Encuesta Permanente de Hogares, II Trimestre del 2019.

<sup>iii</sup> Los datos referidos a la trayectoria social de la escuela secundaria N° 60 han sido obtenidos del Libro Histórico de la institución escolar. Además, constituyeron un valioso aporte los relatos de ex directivos, ex docentes y docentes de la institución. Asimismo, desde el año 2006 formo parte del cuerpo docente de la misma.

<sup>iv</sup> El término tutores refiere a los responsables legales de los alumnos frente a la institución. Por lo general, se trata de familiares directos que acompañan a sus tutelados en el proceso de formación escolar.

<sup>v</sup> ELE significa “ave” en la lengua materna de los pueblos originarios qom, wichí y moqoit. La plataforma digital funcionaría en principio como un repositorio de recursos didácticos destinado a alumnos/as y docentes chaqueños. Además, sería reforzada con la difusión de contenidos educativos a través de medios públicos como Chaco Tv y radios. Ofrece contenidos y estrategias pedagógicas por nivel, ciclo y áreas temáticas. Se puede acceder desde computadoras, tablets y celulares. Los recursos educativos, contextualizados a la realidad chaqueña, son elaborados por equipos pedagógicos locales. Recuperado de <https://www.tn24.com.ar/2020/03/se-presento-la-plataforma-virtual-educativa-ele/>