



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social**

**Título del documento: La reconfiguración de la educación primaria y popular de jóvenes y adultos en el marco de la pandemia de covid 19**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Luciana Denise González Oddi**

**Norma Ibarra, dir.**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2022**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)





**UBA Sociales**  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

## **CARRERA DE TRABAJO SOCIAL**

### **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN FINAL**

#### **ÁREA DE INVESTIGACIÓN:**

**La Educación de Jóvenes y Adultxs en contexto de Pandemia.**

*“La Reconfiguración de la Educación Primaria y Popular de Jóvenes y Adultxs en el marco de la Pandemia de Covid 19”*

**Autora:** González Oddi, Luciana Denise   **DNI:** 33.709.960

**Mail de contacto:** [luligo88@hotmail.com](mailto:luligo88@hotmail.com)

**Tutora Temática:** Lic. Ibarra, Norma (nbibarra@gmail.com)

**Seminario TIF/Tesina:** Año 2021 (Segundo cuatrimestre)

**Fecha de presentación:** 3 de noviembre 2022

**Resumen:** El presente escrito es el resultado de un trabajo de investigación final, de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires. La investigación, de enfoque metodológico cualitativo, se centró en la educación Primaria y Popular de jóvenes y adultxs, residentes en barrios populares de Retiro, en el contexto de pandemia 2020. Se llevó a cabo en el marco del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT). El mismo, forma parte de la propuesta de Educación para Jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Bs. As.

Frente a la situación de Aislamiento y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio, propio del contexto de pandemia por COVID-19, surgió la necesidad de sostener la Continuidad Pedagógica de lxs estudiantxs, por medios virtuales; lo cual, implicó nuevos desafíos para la Educación Primaria y Popular de Jóvenes y Adultos. Los desafíos respecto a la escolaridad, se dieron conjuntamente con otras problemáticas vinculadas a la crisis socioeconómica y sanitaria que atravesó el país, que afectó profunda y especialmente a los sectores más vulnerables de la sociedad. El trabajo se propone describir y analizar el modo en que se reconfiguraron las estrategias docentes, el rol de lxs estudiantes y el lugar de la Educación Popular, en dicho contexto.

**Palabras Clave:** Educación Primaria de Jóvenes y Adultxs - Continuidad Pedagógica - Educación Remota - Educación Popular

**Agradecimientos:** agradezco a la Tutora Temática, Norma Ibarra, por su acompañamiento y seguimiento atento; por dedicarme su tiempo, por valorar mi trabajo y por su capacidad para sugerir siempre desde el respeto.

Agradezco al Profesor Juan Francisco Vinuesa, de la Cátedra Clemente, por la guía, paciencia y confianza, durante el proceso de elaboración del Diseño de TIF.

Agradezco a la UBA, a la Facultad de Ciencias Sociales y a la Carrera de Trabajo Social, por permitirme cuestionar, mirar críticamente, construir y deconstruir constantemente, durante el camino de formación profesional.

Por último, agradezco enormemente a mis amigxs y a mi familia por la insistencia para que retomara la carrera, por la contención, escucha y apoyo permanentes. Y un agradecimiento muy especial a mi hijo por ser paciente ante las cursadas presenciales y/o virtuales, y ante las horas de apuntes, computadora y estudio de su mamá.

**Acerca del lenguaje inclusivo:** en el trabajo se emplea lenguaje inclusivo, utilizando la letra “x”, en lugar de las terminaciones en “o”. El motivo de esta decisión es que la expresión de los genéricos en masculino, se enmarca en el sexismo cultural y es propio del patriarcado. Por lo tanto, se elige la “x”, ya que se entiende que es un recurso efectivo para significar, desde el lenguaje escrito, la inclusión de la mujer, así como también de las disidencias. El uso del lenguaje inclusivo, tiende a evitar que las palabras reflejen prejuicios, estereotipos y discriminación. (Martínez, A, 2019)

## Índice

Introducción.....	5
Capítulo I: La Educación Remota de Jóvenes y Adultxs de Barrios populares de Retiro.....	9
- I: ¿Qué es y cómo funciona el PAEByT?.....	9
- II: La población estudiantil del PAEByT.....	13
- III: Educación Remota en el PAEByT.....	15
Capítulo II: El desempeño de lxs estudiantes en el 2020.....	19
- I: Ingreso, Permanencia y Egreso del PAEByT en el 2020.....	19
- II: Ser madre y estudiante en Pandemia.....	25
Capítulo III: Las Estrategias Docentes en contexto de Pandemia.....	28
- I: Entre fortalecer contenidos pedagógicos y sostener el vínculo.....	28
- II: ¿Qué les pasaba a lxs docentes?.....	34
Capítulo IV: ¿Qué pasó con la Educación Popular en el PAEByT durante el 2020?....	38
- I: Educación Popular y Trabajo Social.....	38
- II: Metodología y didáctica de la Educación Popular en contexto de Pandemia.....	41
- III: Fundamentos Político - Ideológicos.....	46
Consideraciones Finales.....	51
Referencias Bibliográficas.....	55
Anexo: Esquema de Entrevista Realizada.....	60

## Introducción

El presente escrito es el resultado de un trabajo de investigación final, de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires. El mismo, se propone describir y analizar el modo en que se reconfiguró la Educación Primaria y Popular de Jóvenes y Adultxs de los barrios populares de Retiro, en el marco del Aislamiento y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO y DISPO), propios del contexto de Pandemia por Covid-19.

Dicho contexto pandémico, significó un desafío para todas las modalidades y niveles del Sistema Educativo, que debieron pasar de manera abrupta e inesperada a impartir clases desde la virtualidad. Ni estudiantes, ni docentes, ni directivxs se encontraban preparadxs para tal situación, dado que era completamente inédita, sin ningún precedente. Esto trajo aparejadas distinto tipo de dificultades para cada unx de lxs actorxs involucradxs, independientemente de su lugar de residencia y poder adquisitivo. Sin embargo, en los sectores populares, implicó una profundización de la desigualdad en las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo.

A su vez, los desafíos respecto a la escolaridad, se dieron conjuntamente con otras problemáticas vinculadas a la satisfacción de las necesidades básicas, debido a la crisis socioeconómica y sanitaria que atravesó el país, que afectó profunda y especialmente a los sectores más vulnerables de la sociedad. Estas dificultades y desigualdades, impactaron de manera particular en la Educación de Jóvenes y Adultxs y en el modo en que se llevó a cabo la “continuidad pedagógica remota”<sup>1</sup> de dicha modalidad.

En consecuencia, la Educación de Jóvenes y Adultxs residentes en los barrios populares, en el contexto de la pandemia, resulta de interés para la disciplina de Trabajo Social, ya que el objeto del trabajo social se define como

... el conjunto de interacciones que desarrollan los sujetos (políticos y sociales) destinadas a la satisfacción de necesidades de producción y reproducción de las condiciones materiales y no materiales de la vida en sociedad (...) se propone particularizar como propio (no exclusivo), el conocimiento de las interacciones sociales en torno a la satisfacción de

---

<sup>1</sup> La continuidad pedagógica remota implica “*garantizar el derecho a la educación en situaciones de no presencialidad*” (Gluz et.al, 2021, p. 28)

necesidades de diferente orden (salud, trabajo, educación, vivienda) (Clemente, 2013, p.55).

El Trabajo Social, consta de una dimensión investigativa que se orienta a “la producción de conocimientos referidos a diversos procesos sociales; estudiando fundamentalmente las características de los sujetos con los que trabaja, los problemas sobre los que actúa, las prácticas que como profesión desarrolla.” (Claramut Abbate, 2009, p.93).

A su vez, cabe destacar que La Educación, es un derecho del que deben gozar Jóvenes y Adultxs (incluso en condiciones adversas como lo fue Pandemia de Covid-19), por lo que forma parte de las incumbencias profesionales establecidas por la Ley Federal del Trabajo Social (27.072, 2014) en tanto “defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales” (Art.9)

La investigación se centró en la educación Primaria y Popular de jóvenes y adultxs, situándose puntualmente en el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT). Si bien el Programa incluye Educación Primaria y Capacitación Laboral, la investigación no abordó las actividades de Capacitación Laboral, sino que se abocó a los aspectos vinculados a la Alfabetización y Educación Básica.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa<sup>2</sup>, siendo la Unidad de Análisis de la investigación: lxs docentes del PAEByT. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas<sup>3</sup> a seis de lxs maestrxs que se desempeñaron, en el 2020, en los centros del PAEByT ubicados en el Barrio de Retiro. Si bien en el Diseño de TIF se planteó entrevistar a ocho profesionales, hubo docentes que al momento de hacer las entrevistas, ya no pertenecían al Programa o se encontraban de licencia. Asimismo, luego de la sexta entrevista se llegó a la saturación de la muestra. En palabras de Vieytes (2009) “la saturación ocurre cuando nuevas entrevistas u observaciones no permiten profundizar ni ampliar la comprensión (...) implica que ya no se descubren nuevas categorías” (p.73)

Las entrevistas fueron realizadas con la autorización de lxs Directorxs y Orientadorxs del PAEByT y con el consentimiento de lxs docentes, siendo informadxs

---

<sup>2</sup> “El objetivo de un estudio cualitativo es aprehender en toda su riqueza la perspectiva de los actores, por lo tanto se busca captar en profundidad -y no en extensión- sus vivencias, sentimientos y razones” (Vieytes, 2009, p. 72)

<sup>3</sup> ...“el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta” (Batthyany y Cabrera, 2011, p. 90).

previamente de las características de la investigación a realizar, los objetivos de dicha investigación, la institución académica en la cual se enmarca y los posibles usos de los resultados del estudio. La identidad y privacidad de lxs entrevistadxs fue resguardada, cambiando sus nombres, respetando así los principios de confidencialidad y anonimato, establecidos en el Capítulo 2 del Código de Ética de Trabajo Social. El mismo afirma que se debe: “Preservar la relación de confianza mutua entre persona, grupo y comunidad y el profesional, que implica secreto profesional y uso responsable de la información y divulgación, en función del tratamiento social. (...) Actuar a partir del consentimiento de personas, grupos y comunidades” (Asamblea de Delegados del Consejo Profesional, 1996, Capítulo II)

Las entrevistas se llevaron a cabo en el mes de abril 2022, de manera presencial. Previa conversación y acuerdo con lxs coordinadorxs, se realizaron en el espacio de reunión semanal que tienen lxs docentes, fuera de los centros educativos. Es decir que, no se tuvo contacto con lxs estudiantes, ni se presenciaron clases.

Por otra parte, se indagaron documentos internos del PAEByT que proporcionaron información pertinente, como ser las planillas de matriculación del 2020 y los cuadernillos de actividades 2020. También, se trabajó con una ponencia elaborada por lxs profesionales del programa (2016)<sup>4</sup>.

La pregunta problema que orientó la investigación fue: **¿Cómo se reestructuraron las estrategias de lxs docentes del PAEByT al surgir la necesidad de sostener la Continuidad Pedagógica de lxs estudiantes de los barrios populares de Retiro, en el marco de la Educación Remota propia de la pandemia de Covid-19 2020?**

Se estableció como objetivo general: **Analizar el modo en que se llevó a cabo la Reconfiguración de la Educación Primaria y Popular de Jóvenes y Adultxs, en tanto garantía del Derecho a la Educación de lxs estudiantes, durante la pandemia de Covid-19 2020, en los barrios populares de CABA.** Los objetivos específicos propuestos fueron: 1- Describir las estrategias llevadas a cabo por lxs docentes del PAEByT para sostener la continuidad pedagógica, durante el ASPO y el DISPO 2020, según sus propios relatos y documentos internos del programa. 2- Identificar las dimensiones de la Educación Popular en las estrategias adoptadas por lxs docentes del

---

<sup>4</sup> Alloatti, Á., Cabrera, F., Estigarribia, B., Fevre, G., Galán, R., Nan, R., Pérez Fontela, M. y Torres, A. (2016): *Construyendo una experiencia de Educación Popular en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Bs As. Tensiones y desafíos*; CABA; s.n.

PAEByT en el contexto de pandemia, según sus propios relatos. 3- Indagar el desempeño de lxs estudiantes del PAEByT frente a la propuesta educativa propia del contexto de pandemia, a partir de registros internos del programa y según la perspectiva docente. 4- Analizar las implicancias de la educación remota en el sostenimiento de la Continuidad Pedagógica de jóvenes y adultxs del PAEByT, según lo narrado por lxs docentes.

El trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera: introducción, desarrollo a lo largo de cuatro capítulos y un apartado de consideraciones finales.

El primer capítulo consiste en una caracterización del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo, haciendo hincapié en su modo de funcionamiento habitual, previo a la pandemia. También, se describe la Población Destinataria del PAEByT, dando cuenta de su vulnerabilidad y de las desigualdades a las que se encuentra expuesta cotidianamente. Luego, se presentan los cambios que se realizaron en el programa en el contexto de Educación Remota y el modo en que lxs estudiantes afrontaron la virtualidad.

El segundo capítulo, se orienta a la descripción del desempeño de lxs estudiantes durante el 2020. Se presentan datos cuantitativos de matriculación de cada centro del PAEByT del barrio de Retiro y se da cuenta de diversas situaciones de ingreso, permanencia y egreso de lxs alumnxs en el Programa. Además, se analiza en particular las dificultades que se les presentaron a lxs estudiantes que tienen hijxs para afrontar sus propios estudios.

El tercer capítulo, se adentra en las estrategias que emplearon lxs educadorxs para propiciar la Continuidad Pedagógica. Se presentan los obstáculos con los que se encontraron y las alternativas que buscaron para sortearlos. Se desarrolla la influencia que tuvo, en el ámbito personal para lxs docentes, el desafío de afrontar el paso repentino a la virtualidad.

Finalmente, el cuarto capítulo se enfoca en lo que respecta a la Educación Popular. En primer lugar, se describen las características principales de dicha corriente pedagógica, realizando una comparación con los postulados propios de la disciplina del Trabajo Social. Luego, se analiza si las dimensiones propias de la Educación Popular se encontraron presentes (y de qué modo) en las estrategias implementadas por lxs educadorxs del PAEByT durante el 2020. Se incluyen aspectos didáctico-metodológicos, como así también, aspectos político-ideológicos.

## Capítulo I

### La Educación Remota de Jóvenes y Adultos de los Barrios populares de Retiro.

El trabajo de investigación se enmarca en un Programa Educativo con características que distan de la organización formal convencional del Nivel Primario. Por lo tanto, es necesario conocer su funcionamiento y particularidades, para luego poder comprender las implicancias que tuvo allí, la Educación Remota propia del contexto de Pandemia. Por tal motivo, el presente capítulo incluye una descripción del funcionamiento presencial del PAEByT (pre-pandemia) y de la población estudiantil del mismo; para luego adentrarse en los cambios que se dieron en el Programa al implementarse la Educación Remota en el 2020.

#### **I.I- ¿Qué es y cómo funciona el PAEByT?**

El Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo forma parte de la oferta educativa de la Ciudad Autónoma de Bs.As. para la educación primaria de jóvenes y adultxs, junto con otros dispositivos e instituciones: Escuelas Primarias para Adultos, Centros Educativos de Nivel Primario (CENP) y Educación en Contextos de Encierro. (Dirección General de Planeamiento Educativo, 2019, p.5). Cada una de dichas propuestas “tienen historias e identidades propias, poblaciones y territorialidades diversas y equipos de profesionales con trayectorias diferentes.” (Idem)

El PAEByT es continuidad del Plan Nacional de Alfabetización (PNA) creado por iniciativa del Estado Nacional en el año 1985 (Dirección del Área del Adulto y el Adolescente, Ministerio de Educación CABA, 2013, p.5). Tal como señala Puiggrós (2004), el PNA nace durante el gobierno de Alfonsín, que fue un período en el cual, a pesar de no haberse logrado reformas profundas en educación y de desencadenarse grandes conflictos con lxs docentes, la población escolar se incrementó en todos los niveles educativos. Cabe señalar que fue creado a dos años del final de la dictadura militar que gobernó de facto la Argentina entre 1976 y 1983, dejando “un saldo de desnutrición, analfabetismo, deserción escolar, escuelas destruidas, docentes con salarios de hambre y universidades desmanteladas” (Puiggrós, 2004, p.178). Por esto, pueden entenderse los antecedentes de PAEByT como un intento por reparar, la

situación deplorable en la que se encontraba la educación al finalizar el período dictatorial, especialmente en los sectores más empobrecidos.

Más allá de sus antecedentes, el PAEByT fue creado en 1994 mediante la sanción de la ordenanza 48563/94, dependiendo de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, lo que se corresponde con la descentralización de las políticas sociales hacia provincias y municipios que caracterizó los años 90. (López y Tedesco, 2002).

Años después, en el 2010, el Programa ingresó al Estatuto Municipal del Docente. (Dirección del Área del Adulto y el Adolescente, Ministerio de Educación CABA, 2013, p.5). Esto implicó un reconocimiento para lxs educadorxs y una mejoría notable de sus condiciones laborales/salariales. Anteriormente eran contratadxs año a año, lo que daba cuenta del carácter de precariedad e inestabilidad del Programa.

El PAEByT, lleva adelante el proceso que va desde la alfabetización hasta la terminalidad de la Educación Primaria, destinada a jóvenes y adultxs (desde los 14 años de edad) que no iniciaron o no terminaron esta instancia educativa. También brinda el desarrollo de talleres de expresión artística y comunicacional, recreación, capacitación para el trabajo y el apoyo de proyectos e iniciativas de micro-emprendimientos. (Dirección del Área del Adulto y el Adolescente, Ministerio de Educación CABA, 2013, p.5)

Como explican Alloatti et.al. (2016) en su ponencia, el programa ofrece certificación oficial y la propuesta se caracteriza por un trabajo simultáneo con los tres ciclos de la Educación Primaria, donde se articulan las diferentes áreas a partir de proyectos. En cuanto a los talleres de capacitación para el trabajo, afirman que “funcionan con una frecuencia semanal de cuatro horas diarias. La actividad que en ellos se desarrolla se centra en el aprendizaje de diversos oficios así como la promoción de microemprendimientos y cooperativas”. (Alloatti et al., 2016, p.6)<sup>5</sup>

De este modo, la propuesta educativa del PAEByT tiende a asegurar “tanto el logro de las acreditaciones de los niveles formales de educación como el enriquecimiento de los conocimientos y capacidades de los jóvenes y adultos para su

---

<sup>5</sup> Cabe reiterar que el trabajo de investigación, se centró en las actividades vinculadas a la Educación Primaria, excluyéndose el análisis de lo que respecta a los talleres de capacitación laboral.

participación plena, reflexiva, autónoma en el mundo laboral, político, familiar, etc” (Llosa y Sirvent, 1999, p.46).

Es de destacar el hecho de que el Programa ofrezca certificación oficial, ya que “el nivel de educación formal alcanzado es un factor de riesgo” (Llosa y Sirvent, 1999, p.39). Es decir que, cuanto menor es el grado de educación formal alcanzado, mayor es la probabilidad de quedar marginadx de la vida social, política y económica. En este sentido, se puede afirmar que la propuesta del PAEByT tiende a disminuir el “Nivel de Riesgo Educativo” de sus destinatarixs, que consiste en un fenómeno de injusticia, discriminación, exclusión social y represión hacia quienes no acceden a la educación formal (Llosa y Sirvent, 1999, p.40).

El PAEByT cuenta con más de 70 centros distribuidos en el ámbito de CABA, con una alta concentración en las zonas de mayor vulnerabilidad socio-económica (como ser asentamientos precarios). Cada uno de los centros se inserta en espacios comunitarios o institucionales (asociaciones de vecinxs, hogares de jóvenes, centros de atención para la mujer, jardines comunitarios, escuelas infantiles, sindicatos, capillas e iglesias, universidades, centros y comedores comunitarios, fábricas recuperadas, etc.) Esto permite una relación cercana con la comunidad, al mismo tiempo que rompe con la suscripción de la tarea docente al edificio escolar, característico del Sistema Educativo. (Alloatti et al., 2016, p.2)

Los centros se encuentran distribuidos en cuatro zonas, en función de su territorialidad. Cada una de las zonas está a cargo de una pareja de orientadorxs pedagógicxs que acompañan a lxs docentes y guían la construcción de la propuesta educativa. Lxs orientadorxs pedagógicxs trabajan junto a la coordinación del programa y a un Equipo de Intervención Psicosocial Comunitario (Cabrera de Rice, 2014, p.13). Dicho equipo, está conformado por dos trabajadorxs sociales, un/x psicólogx y un/x Lic. en Ciencias de la Educación. Cabe aclarar que el Equipo de Intervención Psicosocial no es exclusivo de una zona, sino que trabaja con todos los centros y zonas del Programa.

El Barrio de Retiro, territorio en el que se basó la presente investigación, pertenece a la Zona N°1 (junto con otros tres barrios: Chacarita, Paternal y San Telmo). En Retiro, funcionan 6 centros en distintos horarios y espacios: Club Social y Deportivo “El Campito” (turno mañana), Centro Integrador Comunitario “El Galpón del Playón” (turno tarde), Comedor “Comunidad Organizada” (turno tarde), “La Escuelita” (turno

tarde), Capilla “Ntra Sra del Rosario” (turno tarde) y Escuela N° 25 D.E. 1 “Bandera Argentina” (turno noche) . Algunos de los centros tienen un/x docente a cargo y otros funcionan con parejas pedagógicas.

La inserción territorial que caracteriza al programa, requiere un conjunto de tareas por parte de lxs educadorxs que va más allá de las actividades desarrolladas en los centros con lxs estudiantes; entre ellas, el trabajo de campo que se lleva a cabo en forma continua permitiendo conocer el contexto y vincular al centro con la comunidad. Es por eso que la cursada de lxs alumnxs se desarrolla durante cuatro a días a la semana (4hs diarias), quedando un 5to día para capacitación del personal docente y trabajo territorial. (Alloatti et al., 2016)

Respecto a las condiciones de ingreso y promoción<sup>6</sup> del Programa, cabe mencionar que la inscripción y el ingreso a los centros puede darse, por parte de lxs estudiantes, en cualquier momento del año. Para la promoción de cada ciclo, se realizan evaluaciones que articulan las áreas de conocimiento. Las mismas son elaboradas por lxs docentes, en función de lo trabajado específicamente en cada centro. Las promociones pueden llevarse a cabo en cualquier momento del ciclo lectivo, cuando lxs educadorxs lo consideran oportuno para cada estudiante. (Cabrera De Rice, 2014, p.13)

En cuanto a los contenidos y temáticas que se trabajan con lxs estudiantes, Cabrera de Rice (2014) afirma que, el PAEByT se propone construir trayectos educativos diversos, teniendo en cuenta las características de las comunidades y las particularidades de lxs estudiantes. Es así que, las temáticas de los proyectos que se desarrollan en cada centro, parten de los propios intereses del grupo, de sus características culturales, de sus aspiraciones y necesidades, siendo central la recuperación de sus saberes previos.

Finalmente, resulta pertinente, a los fines del presente trabajo, mencionar que la propuesta pedagógica del PAEByT se funda en los ejes de la Educación Popular, lo que implica “un enfoque de aprendizaje basado en el desarrollo y la construcción de capacidades así como de aprendizajes significativos socialmente productivos, culturalmente inclusivos, políticamente emancipadores y ecológicamente sustentables” (Alloatti et al., 2016, p.5)

---

<sup>6</sup> Promoción en el ámbito de la Educación significa pasar de curso o de etapa escolar.

## **I.II- La población estudiantil del PAEByT**

Según afirman Alloatti et. al. (2016) en su ponencia, la población destinataria del PAEByT se caracteriza por una gran heterogeneidad

... en cuanto a edad y género (particularmente, jóvenes y mujeres adultas), procedencia, historias de vida y experiencias educativas transitadas. Son estudiantes mayores de 14 años que, por cuestiones sociales, han quedado al margen del Sistema Educativo en la edad establecida por ley, no pudiendo insertarse o siendo expulsados del mismo. En su mayoría, viven en situación de pobreza, marginación y desarraigo, con necesidades básicas insatisfechas y en condiciones materiales de existencia degradada cuyos derechos a la salud, educación, trabajo, vivienda, entre otros, son sucesivamente vulnerados. (p.3)

Esto da cuenta de que el repertorio de desigualdades de esta población es variado: “desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial-no salarial), generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud” (Dussel, 2004, p.5)

Es decir que, son jóvenes y adultxs que pertenecen a una población de gran vulnerabilidad social, lo que indica que se encuentran en riesgo permanente de inseguridad y fragilidad para enfrentarse al entorno socioeconómico (Moser, 1996 en Falcón y Ortega, 2021, p.19). En Palabras de Falcón y Ortega (2021) la vulnerabilidad consiste en

...las condiciones y los factores de riesgo que inciden en la calidad de vida y las capacidades, así como los rasgos que presentan aquellos que ya se encuentran en condiciones de pobreza. La vulnerabilidad social puede definirse a partir de la carencia de activos de las personas y los hogares, tanto de capital físico como de capital social y el capital humano. (p. 19)

Las Trayectorias Educativas de esta población, distan de los recorridos esperados por las Trayectorias Teóricas, que son los itinerarios en el Sistema Educativo

“que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007, p.2). Los recorridos escolares que efectivamente realizan, es decir, las Trayectorias Escolares Reales, son trayectorias no encausadas, que se caracterizan por ser heterogéneas, variables y contingentes (Terigi, 2007). A esta situación están haciendo referencia Alloatti et.al. (2016), al mencionar que lxs estudiantes que llegan al PAEByT “han quedado al margen del Sistema Educativo en la edad establecida por ley, no pudiendo insertarse o siendo expulsados del mismo.” (p.3)

Frente a esta realidad, Terigi (2007) explica que la respuesta no debería ser intentar “normalizar las trayectorias”, sino ofrecer la posibilidad de construir trayectorias educativas flexibles y diversas. “Se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables” (Terigi, 2007, p.18). El PAEByT, puede entenderse como un formato diferente, una alternativa a la experiencia escolar, que no solo se ubica espacialmente fuera de las escuelas, sino que además, busca respetar el recorrido educativo de cada persona, en lugar de “normalizar trayectorias”.

No obstante, la vulnerabilidad social que caracteriza a la población destinataria del PAEByT, es una realidad a la que lxs estudiantes se enfrentan cotidianamente. Dicha situación se vio complejizada a partir de la Pandemia de Covid-19 y su consecuente crisis socioeconómica y sanitaria. La pandemia “expuso la gran brecha de desigualdad y la vulnerabilidad de los sectores más humildes de manera dramática” (Picherilly y Tolosa, 2020, p.5) y al mismo tiempo, la profundizó notablemente.

Teniendo en cuenta las características de lxs estudiantes del PAEByT recién descritas, cabe preguntarse, de qué manera y con qué herramientas (materiales y simbólicas) se enfrentaron a la Pandemia, al Asilamiento y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio, y particularmente, a la Educación Remota propia del contexto.

### I.III- Educación Remota en el PAEByT

Frente a la llegada de los primeros casos de Covid-19 a la Argentina, surgió la necesidad de mitigar los contagios, para lo cual se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, tal como en otros países del mundo. En lo que respecta al ámbito de la Educación, Ruiz (2020) indica que los gobiernos y las autoridades resolvieron adoptar de manera vertiginosa y generalizada la **Educación Remota**<sup>7</sup> para mantener los estudios desde plataformas digitales (p.52), evitándose así la presencialidad en las instituciones y espacios educativos.

Siguiendo a Copertari (2020), se puede decir que la Educación Remota (para el autor “Educación a Distancia”) consiste en “un sistema de enseñanza y aprendizaje que se materializa total o parcialmente mediada por (TIC)<sup>8</sup> y es bidireccional entre profesor y estudiantes.” (p. 892).<sup>9</sup>

El objetivo de implementar la Educación Remota era continuar con la formación de lxs estudiantes a pesar de la interrupción de la presencialidad, es decir, sostener la **Continuidad Pedagógica**. Esto incluye el acceso a los contenidos educativos y el sostenimiento del vínculo entre docentes y estudiantes. Según explican Gluz, Ochoa, Cáceres, Martínez del Sel, y Sisti (2021), lograr la Continuidad Pedagógica permitiría garantizar el derecho a la educación prescindiendo de la presencialidad (p.28).

Sin embargo, “la virtualización de las clases presenciales, (...) encontró diversos problemas técnicos y generó desafíos para rediseñar –en la acción– las estrategias didácticas de docentes y el rol de los estudiantes” (Ruiz. 2020, p.52)

Las condiciones en que se llevó a cabo la Educación Remota fueron muy diferentes en cada modalidad, institución y/o espacio Educativo, dependiendo del acceso a recursos, plataformas y dispositivos con los que contaban. En este sentido, Terigi (2020) afirma que la educación en los hogares, propia del contexto de pandemia, se realizó en condiciones de desigualdad en el acceso y uso de las tecnologías, lo que trajo aparejado desigualdades educativas. (p.7)

Las desigualdades educativas consisten en el acceso diferencial a la educación

---

<sup>7</sup> La autora emplea el término “Educación a Distancia”

<sup>8</sup> TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

<sup>9</sup> En la presente investigación, se adopta el término **Educación Remota** por tener mayor vinculación con el contexto de Pandemia. Hablar de Educación a Distancia, puede prestarse a confusión, debido a que es la nominación de una modalidad educativa consolidada previamente a la pandemia, que no apunta a sustituir la presencialidad en un contexto de emergencia, como es el caso de la Educación Remota.

que tienen las personas según las experiencias de socialización, las condiciones de aprendizaje, el sector social de pertenencia, la región donde viven y los recursos económicos que poseen. (Anderete Schwal, 2020). En el 2020, a esos factores se sumó el acceso desigual a los recursos digitales necesarios para la educación. Por lo tanto, quienes tenían mayores recursos contaban con mayores posibilidades educativas. (Idem)

En el caso del PAEByT, en los Centros ubicados en el barrio de Retiro, el uso de tecnologías para mediar la Educación, se convirtió en un gran obstáculo. El instrumento por excelencia empleado fue el teléfono celular, ya que lxs estudiantes, en su mayoría, no contaban con otro tipo de dispositivos como ser computadoras. La aplicación que primó fue el Whatsapp, tanto para sostener la comunicación como para enviar actividades pedagógicas.

En uno de los centros se intentó dar clases por “MEET” en dos oportunidades, pero se conectaron solo dos estudiantes y no se obtuvieron los resultados esperados:

*“Tuvimos dos intentos de Meet. El primero no lo pudimos hacer, no se llegaron a conectar. Y el segundo, nos conectamos, fue media hora, yo leí un cuento y en base a eso íbamos a hacer algo, pero fue muy complejo. Lo hicimos. Pero yo notaba que había incomodidad del otro lado, varias estudiantes no podían.”*  
(Federico - Docente)

En otro centro se emplearon redes sociales (Facebook e Instagram) apuntando a la comunicación con lxs estudiantes más jóvenes. No obstante, lxs docentes del PAEByT coinciden en que lo más práctico y eficiente fue el uso de la aplicación de Whatsapp (mensajes escritos, audios y videollamadas), aunque también se realizaban llamados telefónicos.

Siendo los celulares los dispositivos más utilizados, es menester mencionar que muchas veces, se encontraban en malas condiciones o lxs estudiantes no tenían acceso a WIFI y dependían de los Datos Móviles con los que habitualmente no contaban. Así lo expresaron en reiteradas oportunidades lxs docentes entrevistados:

*“Los obstáculos fueron: los materiales, datos celulares, plata, mal estado de los dispositivos, se rompían cada tanto”* (Verónica - Docente)

*“... no todos los estudiantes tienen dispositivos, ni conexión wifi. Eso dificulta un montón.” (Federico - Docente)*

*"Ninguno tenía wifi ni nada" (Daniela - Docente)*

*“...lo óptimo sería una video llamada, donde nos podemos ver y de alguna manera con un pizarrón explicar algo, eso sería lo ideal. [Pero] las estudiantes no tenían datos, [por lo tanto era] imposible.” (Esteban - Docente)*

*“salió muy a la vista las falencias de las poblaciones vulnerables en relación a la conexión” (...)“es una población que no tiene acceso a internet, no tiene acceso a los equipos, y en el caso de que tenga, no tiene tal vez acceso a saber cómo se usa.” (Dante - Docente)*

El último testimonio citado, da cuenta de que, no solo la conectividad y el acceso a los dispositivos era un obstáculo, sino también la carencia de conocimientos para valerse de las herramientas digitales.

Por otra parte, los docentes refieren que había estudiantes que no estaban alfabetizados, lo cual impedía el uso de mensajes escritos, limitándose la comunicación a audios de Whatsapp, llamados telefónicos y videos. Esto, evidenciaba otro tipo de dificultades vinculadas con la expresión oral:

*"cuesta hablar, cara cara. También cuesta hablar por teléfono ... hay que aprender a hablar por teléfono..." (Esteban - Docente)*

Todas estas situaciones sucedidas en el PAEByT, demuestran que la implementación de la Educación Remota para sustituir la presencialidad, profundizó “la brecha de las desigualdades en la educación, debido a las disparidades existentes en el acceso a las tecnologías, recursos” (Copertari, 2020, p. 893).

Además de las desigualdades en el acceso a recursos, dispositivos y conocimientos necesarios, se dieron otras situaciones que evidenciaron que la pandemia profundizó desigualdades ya existentes. Situaciones propias de la vulnerabilidad que caracteriza a la población estudiantil del PAEByT:

*“La problemática mayor, fue como el primer mes y el segundo, esto de no poder salir a trabajar. La que hacía la changa, o la diaria. Viste?” (...) “Dentro del barrio no todos tienen la misma situación económica” (...) “La mayoría no vive en una casa cómoda, sino que viven en una o dos habitaciones. Es una situación desesperante” (Carla - Docente)*

*“la estudiante estaba en una habitación de 2x2, con sus hijos dando vuelta, quizá estaba en la cama porque era su espacio. Quizá algunos más afortunados tienen la posibilidad de tener un escritorio. En una casa la habitación es el escritorio, en una casa capaz es el comedor, o el patio. Acá era todo junto en una habitación. Eso las perturbaba.” (Esteban - Docente)*

En suma, como explican Ramírez López y Rodríguez (2020), muchxs estudiantes no solo carecían de las habilidades que se necesitan para desarrollar actividades de aprendizaje desde la virtualidad, sino que también tenían dificultades para afrontar sus estudios debido al “ambiente de estrés, incertidumbre y de restricciones socioeconómicas derivadas de la pandemia”. (p.104)

En este punto, cabe preguntarse si el recurso de la virtualización de la educación, realmente fue garante del acceso al Derecho a la Educación. Tal vez era la única alternativa en el contexto de ASPO y DISPO, tal vez fue un beneficio en otros contextos socioeconómicos, pero según los testimonios de lxs docentes del PAEBYT, en los barrios populares de retiro, la Educación Remota trajo más obstáculos que ventajas, contribuyendo a profundizar desigualdades educativas.

Por consiguiente, es pertinente interrogarse acerca del desempeño que lograron tener lxs jóvenes y adultxs durante el 2020, en el marco de las desigualdades y dificultades a las que se enfrentaban. Este aspecto, será desarrollado en el siguiente capítulo del trabajo.

## Capítulo II

### El desempeño de lxs estudiantes durante el 2020

El paso repentino de la presencialidad a la virtualidad, implicó una adaptación por parte de lxs estudiantes a las exigencias de la Educación Remota. Esto se dio en el marco de un complejo contexto social, económico y sanitario, agravado por la vulnerabilidad que caracteriza a la población estudiantil del PAEByT. En consecuencia, se vuelve necesario indagar cómo se desempeñaron lxs estudiantes residentes en el barrio de Retiro, frente a la propuesta educativa del Programa en el 2020.

#### **II. I- Permanecer, ingresar y egresar del PAEByT en el 2020**

A partir de las entrevistas realizadas y de la observación de las planillas de matriculación del 2020 del PAEByT, es posible afirmar que la gran mayoría de lxs estudiantes finalizaron el año. Es decir, que no hubo un alto porcentaje de deserción<sup>10</sup> del Programa. Por el contrario, en los Centros de Retiro, tendió a incrementarse la matrícula, tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

<u>Centro</u>	<u>Matrícula</u> <u>Marzo 2020</u>	<u>Bajas durante</u> <u>el año</u>	<u>Ingresos</u> <u>durante el año</u>	<u>Matrícula</u> <u>Noviembre</u> <u>2020</u>
Club Social y Deportivo “El Campito”	13	0	2	15
Centro Integrador Comunitario “El Galpón del Playón”	28	1	10	37
Comedor “Comunidad Organizada”	14	0	4	18
“La Escuelita”	15	0	1	16
Capilla “Ntra Sra del Rosario”	24	0	2	26
Escuela N° 25 D.E. 1 “Bandera Argentina”	25	2	3	26

<sup>10</sup> “la deserción escolar es la acción de suspender o renunciar a la preparación académica ocasionada por distintos factores de índole académico, económico, social, individual o familiar; asociado con variables de inequidad” (Lozano y Maldonado, 2020, en: Calderón Ruiz y Naranjo Ruiz, 2021)

El incremento de matrícula, indica que hubo varios estudiantes que ingresaron al PAEByT a lo largo del año 2020; es decir, en medio del ciclo lectivo, lo cual es habitual en el Programa. Sin embargo, varixs docentes expresaron que, en el contexto de Pandemia, dicho incremento de la matrícula se vinculaba más con la necesidad de recibir un refrigerio quincenal, que con la propuesta pedagógica del PAEByT:

*“más tenía que ver con la necesidad de alimento, porque como sabían que repartíamos las viandas cada dos semanas, se enteraban y se inscribían. Pero después alguna que otra respondía las tareas y todo y otras no.”* (Daniela - Docente)

Según manifestaron lxs educadorxs, los desempeños de lxs alumnx que ingresaron ya comenzado el año, fueron variados. Algunxs trabajaban periódicamente con las propuestas pedagógicas, otrxs ingresaban con gran interés y poco a poco lo iban perdiendo, y en otros casos trabajaron durante la etapa de Educación Remota pero no continuaron al retomar la presencialidad.

De todos modos, como se mencionó anteriormente, la gran mayoría de lxs estudiantes, finalizaron el año escolar: tanto lxs que ingresaron a lo largo del ciclo lectivo, como lxs que estaban inscriptos desde el principio. No obstante, lxs docentes entrevistados, coinciden en que lxs alumnx que realizaban las actividades con regularidad, eran la minoría. Muchxs se comunicaban únicamente para expresar dificultades propias del contexto y algunxs hacían una actividad por mes o incluso menos, lo cual era comprensible dado que se encontraban agobiadxs por el contexto pandémico, tan caótico como incierto:

*“al principio había más ida y vuelta, pero como que fue disminuyendose” (...)*  
*“Respuestas muy dilatadas en el tiempo.” (...)* *“de 6 estudiantes, empezaron a responder una o dos. Ellas dos se mantuvieron durante todo el año. Por ahí había un mes donde me mandaban una sola cosa”* (Federico - Docente)

*“Fue bastante poco sistemático el trabajo (...) Las participaciones eran muy variables, amén de que cada tanto había alguna que caía internada.”* (Verónica - Docente)

*“la respuesta era escasa (...) por ejemplo de 30 inscriptos, 10 seguían el ritmo” (...)* *“no te contestaban y por ahí nos enterábamos por otra estudiante que estaban internados, o estaban aislados, o los habían llevado a un hotel con la familia.”* (Carla - Docente)

*“La mayoría se perdía un poco. O sí, daban devolución del tema de la vacuna o algo que necesitaban, pero de lo didáctico, lo pedagógico, menos. O sí, en relación al tema de las viandas, porque imperaban ciertas necesidades.”* (Dante - Docente)

Por otro lado, cabe mencionar que no era frecuente que lxs estudiantes expresaran espontáneamente dudas sobre los temas que se trabajaban. Era más probable que expresaran sus consultas si lxs docentes insistían, que por iniciativa propia:

*“probablemente ellas se encontraban con que no podían resolver algunas cosas y no tenían la forma de decírmelo. (...) Entonces empezaban a responder un poco menos.”* (Federico - Docente)

*“Muchas tenían mucha dificultad para mandarnos las consultas que tenían, no se animaban a molestarnos, a preguntar, que se yo. Otras con más confianza si entonces medio que las perseguía yo, como “hiciste esto? tenes alguna duda? Necesitas ayuda?” y ahí empezaban a preguntar más.”* (Daniela - Docente)

Según los testimonios, se puede afirmar que, tanto la respuesta a las tareas y actividades como las consultas al respecto eran escasas, dilatadas en el tiempo y cambiantes, dependiendo de las situaciones personales que estuvieran atravesando lxs estudiantes. A su vez, desde el Programa, no se exigía una cantidad específica de devoluciones de actividades. Por consiguiente, el hecho de que la mayoría del estudiantado del PAEBYT haya finalizado el año, no necesariamente indica que hubo continuidad en los aprendizajes. Lo que se sostuvo fue la comunicación con lxs estudiantes a lo largo del año, quedando la puerta abierta para retomar los aspectos

pedagógicos cuando retornara la presencialidad. Lo cual sucedió finalizando el ciclo lectivo 2021.

Sin embargo, en dos de los centros de Retiro, hubo estudiantes que egresaron en el 2020, obteniendo la certificación correspondiente (un/x estudiante en cada centro). En esos casos sí debieron acreditar sus conocimientos, ya sea por medio de trabajos prácticos o de una evaluación. Eran dos situaciones particulares. Un/x de lxs estudiantes, ya tenía hecha la primaria en su país de origen (le faltaba la acreditación por haberla dejado en Bolivia). El/lx otrx, había hecho un recorrido presencial el año anterior, por lo que el/lx docente lx conocía y sabía que estaba preparadx para egresar.

Esto denota que, no fue el trabajo en la virtualidad lo que habilitó la posibilidad de egresar en el 2020, sino el recorrido previo que tenían, es decir, sus trayectorias educativas. Incluso, otrxs estudiantes que tenían las condiciones para egresar no querían hacerlo, no se sentían preparadx habiendo tenido el último año virtual. En palabras de Carla (Docente):

*“No quisieron. No se sintieron seguras, creen que les falta transitar un año más presencial.”*

Así como las trayectorias educativas (previas a la pandemia) influyeron en el desempeño de lxs estudiantes durante el 2020, la existencia o no de un vínculo previo con lxs educadorxs, también incidió. Lxs docentes, mencionaron, en varias oportunidades, que el hecho de conocer a lxs estudiantes de años anteriores, fue favorable para el período de Educación Remota. Es así que unx de lxs educadorxs, remarcaba la desventaja que tenía para trabajar con lxs estudiantes, por haber ingresado como docente en el centro en el 2020:

*“yo cuando llegué al centro era nuevo (en ese centro). No conocía a los estudiantes. Los tenía por whats app. Pero el conocimiento por whats app y en pandemia, es escaso. A diferencia de la otra compañera que ya conocía a los estudiantes del año pasado, en la presencialidad o en la normalidad anterior. Entonces como que había otra comunicación. Yo era el profe nuevo, que lo conocían a través de whats app.”* (Esteban - Docente)

Por su parte, la pareja pedagógica de Esteban, también hizo mención a esta situación:

*“Yo tenía una pareja pedagógica que era nuevo en el Centro Educativo, no era nuevo en PAEByT, pero sí en el centro. (...) no conocía a nuestras alumnas y estudiantes en particular, y nunca las pudo conocer porque no empezamos presencialmente. Entonces los estudiantes se referenciaban más en mí.”*  
(Verónica - Docente)

En el transcurso de las entrevistas, se pudo vislumbrar que, el recorrido previo junto a lxs estudiantes, fue un factor de importancia durante el ASPO y DISPO, no solo por la confianza desarrollada al haber trabajado presencialmente, sino también, por el trabajo que realiza el PAEByT en el territorio:

*“Las articulaciones de territorio sirvieron para poder ayudar mejor a las personas en la virtualidad.”* (Verónica - Docente)

El hecho de que lxs educadorxs conocieran las historias de vida, las ocupaciones y el lugar donde viven lxs estudiantes, así como también las instituciones del barrio, fue un beneficio para el trabajo con ellxs y el acompañamiento, durante el período de Educación Remota.

El barrio, “como estructura física atiende las necesidades de diversos grupos por edad e interés y favorecen el intercambio y la comunicación, la expresión social y política y la formación de esquemas de autogestión y organización.” (Buraglia, 1998, p.6). El espacio no es únicamente un marco, sino que es una dimensión constitutiva de lo social, que impregna la vida cotidiana, las representaciones, las prácticas de los actores. (Roberti, 2013). El territorio en tanto categoría móvil y compleja, se encuentra en un proceso permanente de resignificación y disputa; “es un espacio multidimensional donde los actores sociales producen y reproducen la cultura, la economía, la política, en definitiva, la vida en común.” (Aguiló y Warhen, 2013, p.4)

Tal como indica Buraglia (1998), las redes de apoyo y solidaridad conformadas en un territorio físico determinado, se vuelven especialmente evidentes en ciertos momentos o acontecimientos sociales como pueden ser situaciones de emergencia, agresiones externas, etc. (en este caso, la Pandemia de Covid 19). La posibilidad de lxs profesionales del PAEByT de acceder a las redes de apoyo del barrio de Retiro y/o formar parte de ellas, fueron gestadas previamente a la Pandemia, gracias al trabajo territorial que caracteriza al Programa.

Así se evidencia, la importancia que reviste el trabajo en el territorio y con las comunidades propio de la especificidad del Trabajo Social, ya que como afirma Selman (2020) implica: el acompañamiento de procesos organizativos de las comunidades, el trabajo en el fortalecimiento de los procesos de autonomía en las mismas y la guía en la constitución de redes humanas para abordar problemas sociales de manera colectiva. Todas estas acciones, contribuyen al momento de afrontar situaciones críticas, como la Pandemia de Covid 19.

A partir de lo descrito hasta el momento, se observa que el desempeño de cada unx de lxs estudiantes durante el 2020 tuvo su Particularidad. Siguiendo a Pontes (1997), se entiende la Particularidad como la síntesis entre los aspectos Universales y Singulares de una situación. La universalidad consiste en las leyes, determinaciones y tendencias generales de la sociedad y la singularidad da cuenta de las experiencias individuales, inmediatas de una situación. Dicho de otra manera, la particularidad “es el espacio reflexivo ontológico donde la legalidad universal se singulariza y la inmediaticidad de lo singular se universaliza” (Pontes, 1997, p.86).

Desde esta perspectiva, el contexto de pandemia, el ASPO y DISPO, la crisis socioeconómica y la Educación Remota forman parte de la esfera de la Universalidad. Mientras que el estado de salud de cada estudiante, los dispositivos electrónicos con los que contaba, su recorrido educativo previo, dan cuenta de su singularidad. Por lo tanto, el desempeño que tuvo cada unx de ellxs durante el 2020 dependió del modo en que su singularidad se vio mediatizada por los aspectos universales.

Por consiguiente, se puede afirmar que cada persona realizó el recorrido que su particularidad le permitió frente a la propuesta educativa del PAEByT en el 2020. Lxs educadorxs del Programa, en sus relatos, consideraron los desempeños individuales (singulares), sin perder de vista el contexto de pandemia, en tanto factor universal condicionante. Es así que, tanto lxs docentes como lxs coordinadorxs, avalaron que cada estudiante se desempeñara de manera particular durante el período de Educación Remota. Esto posiblemente se debió a que la propuesta pedagógica del PAEByT, busca respetar los recorridos y nó “normalizar trayectorias” (Terigi, 2007), desde antes del inicio de la Pandemia.

## **II. II- Ser madre y estudiante en Pandemia.**

Dentro de la población estudiantil del PAEByT, hay un alto porcentaje de Mujeres que son madres, cuyo desempeño durante la Educación Remota propia del contexto de Pandemia, se vio atravesado por su rol materno y por las infinitas tareas de cuidado que recaen sobre ellas. Al estar en sus casas, el tiempo del que disponían, se veía fragmentado entre diversas tareas del hogar y el cuidado de otros familiares. (Ramírez López y Rodríguez, 2020, p.104).

Tal como afirma Brovelli (2019) “el cuidado abarca una multitud de tareas diferentes, que algunas se llevan adelante dentro del hogar y otras afuera, y que implican tanto desarrollar una acción concreta como también planificar y organizar las acciones futuras.” (p 31).

La autora indica que es una actividad, histórica y culturalmente asignada a las mujeres, que implica diversas tareas tanto de cuidado directo, como de cuidado indirecto. El cuidado directo consiste en acciones para atender las necesidades relacionadas con la supervivencia, como ser bañar, vestir, dar de comer, administrar una medicación, etc. El cuidado indirecto, son las tareas que ofrecen las condiciones y el marco para que se puedan realizar las actividades de cuidado directo: comprar y preparar comida, limpiar la casa, trasladar hasta el médico, ir a pagar impuestos, etc. (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015 en: Brovelli, 2019, p.33)

Es así que “el cuidado está siempre presente, demandando la realización de alguna tarea, aunque muchas veces “no se vea”, y muy pocas veces sea reconocido.” (Brovelli, 2019, p.33). Además, el cuidado no solo incluye acciones concretas, sino también una dimensión emocional que tiene que ver con la preocupación por el otro, con estar pendiente; por lo tanto, la cantidad de tiempo que se requiere para el trabajo de cuidar, es difícil de determinar. (Idem)

Ramacciotti (2020) explica que las tareas de cuidado se incrementaron durante la Pandemia de Covid 19 y se le sumaron nuevas, como ser el acompañamiento de las tareas escolares de lxs hijxs: “una de las “nuevas” actividades que comenzaron a hacer en el hogar durante el periodo de pandemia fue el armado y/o seguimiento de clases virtuales.” (p.3)

Por consiguiente, el foco de las estudiantes que son madres, en lo que respecta a la educación, no estaba puesto sobre sus propios estudios, sino sobre los de sus hijos. Destinaban el dispositivo celular y los datos móviles que tuvieran para que ellxs no perdieran el vínculo con la escuela; también, ocupaban el tiempo que tenían en ayudarlx con la tarea escolar (entre otras tareas de cuidado). Así lo expresaron lxs entrevistadxs:

*“La mayoría de mis estudiantes son madres, entonces priorizaban los datos móviles para sus hijos”. (Dante - Docente)*

*“... quizá era el único dispositivo de la casa, eso pasaba bastante, que era el único celular de la casa y con el que los hijos también se conectaban con la escuela” (Verónica- Docente)*

*Mis estudiantes eran todas mujeres con hijos, salvo una adolescente que tenía; y el foco de ellas estuvo en sostener la escolaridad de sus hijos.” (Daniela - Docente)*

*“La mayoría, por lo menos de nuestros estudiantes, son madres, los pocos datos que tenían o el único celular en la familia estaba destinado a la tarea de los hijos. Entonces como que se les complicaba mucho.” (...) “Te decían que no lo podían hacer porque estaban con las cosas de los chicos, que no sabían cómo ayudarlos. También es esto, tampoco tienen muchas herramientas para ayudar a sus hijos, con esto de los Classroom, se volvían locas con los trabajos prácticos.” (Carla- Docente)*

[El envío de actividades] *“Terminaba siendo una carga y uno era lo que menos quería. Una cosa es sentarte cuando vos dejás a tu pibe en la escuela y otra cosa es tener que hacer tu tarea, la de tus hijos, sin conectividad, en el barrio,*

*sin recursos, sin agua. Era como que terminaba siendo una carga.*" (Esteban - Docente)

A partir de los testimonios, se puede afirmar que las estudiantes que son madres, además de lidiar con las problemáticas económicas, de conectividad, de acceso a dispositivos y de habilidades para estudiar desde la virtualidad, tenían la ardua tarea de acompañar y asistir a sus hijxs en las tareas escolares. Vázquez (2020), plantea que era sumamente complejo "disponer de las capacidades intelectuales, psíquicas – afectivas, la experiencia y equilibrio emocional suficiente para acompañar a los/las hijos/as en sus aprendizajes." (p. 5).

Ante esta situación, las estudiantes que son madres, recurrían a lxs docentes del PAEByT, para pedir ayuda con las tareas de sus hijxs. Por lo tanto, la percepción de algunxs educadorxs era que *"la enseñanza para con ella, quedaba en otro estadio"* (Esteban - Docente). En palabras de Carla (Docente) *"Las que tenían hijos, estaban en otra cosa."*

En este contexto, para lxs educadorxs, fue crucial identificar y aprovechar las pequeñas oportunidades para propiciar la Continuidad Pedagógica (tanto en lo que respecta a los aprendizajes y contenidos, como al aspecto vincular). Por eso, en el siguiente capítulo se indaga sobre el accionar de lxs docentes durante el período de Educación Remota.

### Capítulo III

#### Las Estrategias Docentes en contexto de Pandemia

El paso abrupto y forzoso a la Educación Remota y la exigencia de sostener la Continuidad Pedagógica, implicó una **Reconfiguración** en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Formal y el PAEByT no fue una excepción. Lxs docentes, lxs estudiantes y las autoridades tuvieron que reorganizarse “implementando acciones alternativas en este contexto, que habiliten a reconcebir la educación” (Copertari, 2020, p. 892).

Tal como afirma Copertari (2020), la sola elección de un medio digital para dar clases, no garantiza el sostenimiento de la Continuidad Pedagógica. Es así que, a las dificultades de acceso a la conectividad, a los dispositivos tecnológicos y a los conocimientos necesarios para emplearlos, se le sumó la necesidad de una pedagogía acorde a la Educación Remota. Y en este sentido, lxs educadorxs no se encontraban preparados, ni capacitados para adaptar automáticamente su trabajo presencial a la virtualidad.

Entonces, es necesario preguntarse ¿cuáles fueron las estrategias de lxs docentes del PAEByT para sostener la continuidad pedagógica de lxs estudiantes durante el ASPO y el DISPO?

#### **III.I: Entre fortalecer contenidos pedagógicos y sostener el vínculo**

Las Estrategias Docentes, también llamadas Estrategias de Enseñanza son “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich y Mora, 2009, p.4). Esto implica una Dimensión Reflexiva y una Dimensión de la Acción.

La dimensión reflexiva incluye:

... desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso (Anijovich y Mora, 2009, p.4).

Por su parte, la Dimensión de la Acción, es la puesta en práctica de las decisiones tomadas. Las autoras indican que las estrategias de enseñanza que escogen y utilizan lxs docentes influyen en los contenidos que transmiten a lxs estudiantes; en los hábitos de trabajo; en los valores que se ponen en juego en la clase; en el trabajo intelectual que realizan lxs alumnxs y en el modo de comprensión de los contenidos, ya sean sociales, científicos, históricos, culturales, artísticos, etc. (Anijovich y Mora, 2009)

Durante el período de Educación Remota propio de la Pandemia de Covid 19, fue fundamental que las Estrategias Docentes contemplaran las particularidades y dificultades propias del contexto, así como también las características y necesidades de la población con la que se trabajaba.

Es así que, “Las preocupaciones en torno a la continuidad pedagógica fueron virando hacia la posibilidad de dar respuestas (...) vinculadas por un lado al sostenimiento del vínculo pedagógico y por el otro, [a] la problemática de la reorganización de los contenidos y la evaluación y acreditación”. (Gluz et. al., 2021, p. 35).

En el PAEByT, tomó centralidad el aspecto vincular de la Continuidad Pedagógica. Tanto desde la conducción del Programa como desde la iniciativa docente, se privilegió sostener el contacto y la comunicación con lxs estudiantes. Así lo expresaron lxs educadorxs entrevistados:

*"Los primeros meses fueron más de contacto humano, ver como estaban,"*  
(Daniela - Docente)

*"Como que el vínculo pedagógico, el saber "cómo estás, contame, cómo lo estás pasando" era solo eso.* (Carla - Docente)

*"El objetivo más importante fue tratar de mantener el vínculo. Que no se pierda el vínculo."* (Dante - Docente)

*"Sí, desde el programa insistían en esto de no perder el vínculo. Que siempre es un vínculo pedagógico, por más de que vos hables de "cómo está tu hija". Lo único que nos remarcaban todo el tiempo era eso... "no dejen caer a la gente".*  
(Verónica - Docente)

A su vez, lxs docentes guiaron, contuvieron y acompañaron a lxs estudiantes en

situaciones que exceden el aspecto pedagógico:

*"Había cosas que tenían que resolver y recurrían a nosotros, entonces nos metimos más en la doméstica. Hacer trámites sobre todo, conseguir turnos, y todas esas cosas." (Verónica - Docente)*

*"En el medio de la pandemia, nos enteramos por otra, que una estudiante se fue de la casa, consiguió un alquiler, la otra la fue a ayudar, ella nos contó, porque no tenía teléfono. Después recurrió a nosotras, nosotras hicimos la denuncia, él la estaba persiguiendo." (Carla - Docente)*

*"Por ej, una que se había quedado sin trabajo y no tenía nada para comer entonces le buscamos un comedor junto con la trabajadora social. Después en 2021 los ayudamos con todas la inscripción a las vacunas" (Daniela - Docente)*

Si bien este tipo de acompañamiento a lxs estudiantes, es una tarea que solían realizar lxs educadorxs desde antes de la Pandemia, en el contexto de ASPO, se incrementó y diversificó:

*"Nosotres como un poco el laburo que tenemos es un laburo bastante integral. Somos maestros pero también estamos atrás de los turnos de salud, estamos atrás de los trámites de planes, del Anses. Es como medio una especie de Maestro "Multitasking". (Dante - Docente)*

*"El trabajo en un contexto tan difícil como es el barrio [implica] ... acompañar las situaciones de los estudiantes, que ahí se volvieron todavía más difíciles, más angustiosas" (Daniela - Docente)*

El acompañamiento realizado por lxs educadorxs, favoreció el sostenimiento del vínculo con lxs estudiantes, lo cual, como ya se mencionó, se convirtió en la prioridad para el PAEByT.

Entre las acciones realizadas para el acompañamiento, se puede mencionar una juntada de elementos de limpieza y de higiene que realizó el PAEByT, para repartir entre lxs estudiantes en el mes de julio. La entrega de dichos elementos, fue una

oportunidad de encuentro presencial, que permitió a algunxs docentes encontrarse cara a cara con lxs estudiantes por primera vez en el año. En palabras de Carla (Docente):

*“Yo las vi para julio cuando fuimos a entregar la juntada, que participé. Y ahí las pude ver, que fue super emocionante”.*

Se puede afirmar que dicha entrega de productos, contribuyó a favorecer el vínculo entre estudiantes y docentes, aunque seguramente, los objetivos que motivaron la juntada, no fueron pensados con esa intención, sino con la idea de asistir, ayudar, colaborar con sus realidades cotidianas. En cambio, se dieron otras acciones que favorecieron el vínculo, que sí fueron pensadas para tal fin, por lo que pueden considerarse estrategias.

Por ejemplo: responder mensajes en cualquier día y horario; alternar entre audios, videollamadas, mensajes escritos y llamados telefónicos según las posibilidades de cada estudiante; llevar registro de las fechas en que se comunicaban para intentar contactarlx cuando pasaban muchos días sin responder; comunicarse con vecinx si no podían contactar al estudiante; asignarse entre lxs docentes del mismo centro la mitad de lxs estudiantes cada unx, para hacer un seguimiento más personalizado; ocuparse de cargar el celular a lxs estudiantes cuando se quedaban sin datos; crear redes sociales en uno de los centros; ayudar a resolver las tareas escolares de lxs hijxs.

Por otra parte, además del vínculo y la comunicación, era una desafío para lxs educadorxs, trabajar (al menos) contenidos pedagógicos mínimos. Tuvieron que *“hacer del grupo de whatsapp el nuevo espacio aúlico.”* (Dante - Docente).

Para tal fin se recurrió a la elaboración de videos para explicar actividades, grabación de audios, envío de fotos. Aunque, como mencionó Verónica (Docente) *“Sin el material en mano, era muy difícil”*. Por eso, un recurso que todxs lxs docentes entrevistadx mencionaron como valioso, fueron unos cuadernillos de actividades que podían hacer llegar a lxs estudiantes, por medio de lxs Coordinadorxs Pedagógicxs.

Cada quince días, lxs Coordinadorxs se acercaban al barrio y se encargaban de repartir el “refrigerio” (ej: leche, mate cocido, galletitas) que el Gobierno de CABA enviaba para lxs estudiantes del PAEByT. Lxs docentes, aprovechaban esa oportunidad para enviar cuadernillos con actividades, que según manifestaron, fueron muy útiles. En un primer momento, hubo un cuadernillo elaborado por el Área de Educación del Adulto y el Adolescente del que depende el programa. Luego, surgió la iniciativa por parte de lxs educadorxs del PAEByT, de generar ellxs mismxs un cuadernillo y así lo

hicieron.

Algunas de las temáticas y contenidos que se abordaron en los cuadernillos fueron: cuentos, poesías, efemérides, actividades de lectoescritura, juegos matemáticos, situaciones problemáticas, identidad, arte.

La decisión de implementar o no, el uso de los cuadernillos, dependía de cada Centro y de cada docente, al igual que el orden y la frecuencia con que trabajaban las actividades. En los centros ubicados en el barrio de Retiro, fueron utilizados mientras tuvieron aceptación por parte de lxs estudiantes. Luego, comenzaron a buscarse otras alternativas. En palabras de lxs docentes:

*"No todos los maestros querían usarlo, pero muchos sí quisimos, porque era un insumo valioso porque además era en papel"* (Daniela - Docente)

*"Al principio funcionó, después no"* (Dante - Docente)

*"Cuando vi que el cuadernillo caducó, porque no tenía mucha respuesta, empecé a mandar otras tareas."* (Federico - Docente)

Esta posibilidad de cambiar de recurso cuando dejaba de funcionar, o virar de una temática a otra en función de la respuesta e interés de lxs estudiantes, fue una estrategia fundamental por parte de lxs educadorxs, para trabajar contenidos pedagógicos. A su vez, es de destacar que el Programa, alentaba esa posibilidad:

*"Por suerte en este programa no tuvimos una presión así de "tenés que planificar y traer los resultados". Entonces teníamos esa libertad de "bueno si no funciona, chau, lo dejo caer y busco otra cosa""* (Verónica - Docente)

Es así que cada centro tomó su propio camino, lo cual era habitual en el Programa desde antes de la Pandemia. Buscaron trabajar temáticas surgidas del interés de lxs estudiantes, lo que es característico de la propuesta pedagógica del PAEByT. Esto, en el contexto de Educación Remota, abrió la posibilidad de abordar temas como

ser: el intento de desalojo de uno de los centros por parte del Gobierno de CABA, Fakes News, vacunas, medidas de prevención del virus, plantas medicinales, canciones de cuna (con una estudiante que había sido mamá recientemente), entre otros.

Otra estrategia vinculada al trabajo de contenidos pedagógicos, era hacer devoluciones cuando algún/x estudiante enviaba una actividad realizada. Lxs educadorxs daban respuesta siempre, ya sea por audio, por mensaje escrito, escribiendo en una hoja y mandando foto, o elaborando videos compilando el trabajo de todxs lxs estudiantes. De esta manera alentaban su trabajo y contribuían a sostener la comunicación, ya que como expresó Verónica (Docente) *"si te manda algo y no le das bola, chau, lo perdiste."*

No obstante, en todas las entrevistas se remarcó el hecho de que el trabajo con los contenidos fue dilatado y difícil de sostener a lo largo del año. Así lo expresaron lxs entrevistadxs:

*"A nivel pedagógico no hubo mucho. Fue más sostener el vínculo con lo escolar, cada tanto hacer alguna actividad, que nos graben un audio. (...) Era de alguna manera, mantenerlas conectadas con la actividad pedagógica pero no un trabajo asiduo."* (Daniela - Docente)

*"Era complejo sostener que hagan una actividad"* (Carla - Docente)

*"Los contenidos quedaron muy lejos"* (Esteban - Docente)

*"Fue flexible, laxo, asistemático"* (Verónica - Docente)

En lo que respecta a la Educación de Jóvenes y Adultxs, Miguez (2020) refiere que el desafío político pedagógico que se presentó no solo remite a la formación en términos de contenidos educativos, sino también a "construir y proponer tiempos, espacios, territorios habitables que nos permitan continuar conectados, vinculados. Generar encuentros que a pesar de la distancia y las emergencias nos mantengan unidos y unidas." (p.3) Este desafío tan amplio que plantea la autora, fue asumido por lxs docentes del PAEByT, que privilegiaron el vínculo pedagógico, la contención y la cercanía (a pesar de la distancia), sin dejar de intentar propiciar la construcción de aprendizajes, por mínimos que fueran.

### III.II: ¿Qué les pasaba a lxs docentes?

En el apartado anterior, se consignó el modo en que lxs educadorxs del PAEByT buscaron permanentemente alternativas para asumir los retos profesionales que la Pandemia les puso por delante. En este sentido, no pueden pasarse por alto, los sentimientos, sensaciones y necesidades que estaban viviendo lxs docentes, al mismo tiempo que intentaban afrontar los desafíos que la educación remota conllevaba. Posiblemente, las vivencias de lxs educadorxs fueron condicionantes al momento de idear estrategias, escoger recursos y acompañar las dificultades que atravesaron lxs estudiantes del PAEByT durante el ASPO y el DISPO.

Siguiendo a Bravo Gómez y Oviedo Gutierrez (2020), se puede afirmar que la Pandemia y la situación de Aislamiento, fueron desencadenantes de estrés en las personas, porque provocaban sentimientos y sensaciones como ser: miedo al contagio del virus, incertidumbre de no saber cuándo terminaría la pandemia, ansiedad y confusión por el exceso de información. A eso se sumaba la ruptura espontánea de relaciones interpersonales. Es así que, en el transcurso de las entrevistas, en reiteradas oportunidades, surgieron palabras como *“frustración”, “caos”, “miedo”, “difícil”, “soledad”, “colapso”*; tanto para referirse a cuestiones profesionales como personales.

Resulta interesante mencionar que, al preguntar a lxs educadorxs cuál fue el mayor desafío durante la Pandemia, más de unx respondió *“sobrevivir”*, lo cual es de entenderse ,ya que el mundo estaba viviendo una catástrofe. Según Arito y Rígoli (2016), una catástrofe implica un estado de crisis a nivel social. Un evento amenazante, destructor, agudo, súbito e inesperado, con peligro de muerte (p.35).

En lo que respecta a lo personal, lxs docentes entrevistados expresaron:

*“Les docentes nos vimos afectados ¿no? por la pandemia. A nivel emocional.”*  
(Dante - Docente)

*“Fue complejo (...)Primero la sorpresa ¿no? para todos.”* (Carla - Docente)

*“Estábamos todos el primer tiempo sin entender qué pasaba”* (Daniela - Docente)

*“Y estaba todo muy caótico. Era miedo por todos los medios. Capaz que iba y me contagiaba. (...) era todo muy delicado y caótico.”* (Esteban - Docente)

*“No encontré ventajas para nada. De hecho, a mí me costó adaptarme, para ser sincero. Un montón. Fue difícil para mí también.”* (Federico - Docente)

A partir de los testimonios, se percibe que la Pandemia de Covid-19, en tanto catástrofe, afectaba a todas las personas, independientemente de sus roles profesionales. Es decir, no solo lxs estudiantes se vieron interpelados por el contexto, sino también lxs educadorxs.

Por otra parte, la reconfiguración de la tarea docente que el contexto pandémico exigió, trajo aparejadas diversas dificultades y desafíos que incidían en lxs educadorxs. Vázquez (2020), afirma que la labor de enseñar desde una nueva modalidad, nunca antes explorada, implicó un esfuerzo titánico (pp.5). Se multiplicaron las exigencias, produciéndose una sobrecarga laboral que trajo consigo altos niveles de estrés (Bazan y Ribas Somar, 2021). Es así que, la búsqueda constante de alternativas, la demanda a toda hora y la discontinuidad en la respuesta de lxs estudiantes, resultaba frustrante. En palabras de lxs entrevistadxs:

*“Era muy demandante también, porque era perseguir a 20 personas. O ver que estuvieran bien.”* (Daniela - Docente)

*“Era frustrante perder el vínculo, intentar llamar y al mismo tiempo a veces nos colapsábamos, no podíamos (...) era muy frustrante también intentar, intentar y no poder mantener el ritmo habitual de clases.”* (Dante - Docente)

*“...buscando desesperadamente captar un momento, o la atención. O poder hacer un proceso continuo y no tan dilatado en el tiempo...”* (Federico - Docente)

*“fue muy frustrante porque todo lo que iniciabas se diluía”* (Verónica - Docente)

Todo esto, llevó a lxs docentes a replantearse su rol, a dudar de su tarea:

*“Dejé de intentar, eso me pasó a mí, no me enorgullece, pero en un momento dije “mientras esto vaya y venga, después si se aprende algo nuevo... lo veré cuando se vuelva.” Lo más desafiante fue eso. Lidiar contra la frustración. ¿Qué estoy haciendo acá? ¿Soy una trabajadora social? ¿qué estoy haciendo?”*  
(Verónica - Docente)

[Era un desafío] *“sostener a nivel ideológico la tarea, porque es una tarea que ya viene siendo cuestionada y ya viene siendo como medio puesta en tela de juicio y con lo digital mucho más. (...) Entonces, de alguna manera, como desafío aparece eso, como... ¿Cuál es el sentido de la presencialidad?” ¿Por qué mantener la presencialidad? y encontrar respuestas a eso y encontrar preguntas.* (Dante - Docente)

En estos testimonios, se observa que los interrogantes y dudas que se les presentaron a lxs docentes, oscilaban entre la esperanza que tenían de que retornara la presencialidad y la posibilidad latente de que la virtualidad se perpetuara. Puiggrós (2020), menciona que, durante el período de Educación Remota, sé percibía la sensación de que nada volvería a ser como antes, de que se darían cambios en los núcleos duros del sistema educativo, ya que se habían abierto fisuras y roto moldes que no podrían repararse.

Sin embargo, finalizado el ASPO y DISPO, hubo cambios que no se sostuvieron, aunque lxs docentes esperaban que así fuera:

*“Yo pensé que (...) “La virtualidad llegó para quedarse” o que había cosas que habían cambiado para quedarse, eso que se decía (...) En el 2020 se resolvían estas reuniones [reuniones de personal los días miércoles] en dos hs, después te quedabas en línea con tu compañero con un drive y planificabas o resolvías lo que tenías que hacer desde tu casa y ahora hay que venir una hora en subte, todo apretado, volverte con la computadora en la mochila, con la espalda así... y digo... ¿Por qué no aprovechamos esto que se abrió?”* (Verónica - Docente)

A raíz de este testimonio, se puede afirmar que, al momento de responder las entrevistas, lxs educadorxs del PAEByT, ya habían comprobado que la fuerza de la

inercia tiende a llevar las aguas a su viejo cauce (Puiggros, 2020). Por eso, muchos de los cambios propios del ASPO y DISPO no se sostuvieron. Sin embargo, durante el 2020, todo era incierto y acechaba la idea de que habría cambios irreversibles y que la virtualidad había llegado para quedarse.

En suma, al indagar sobre las vivencias y sensaciones de lxs educadorxs se observa que recorrieron el camino de la Educación Remota, sin certezas, buscando y probando distintas opciones, sintiéndose interpelados por el contexto en todo momento. Había dudas, temores e inseguridades que lxs invadían cotidianamente, no solo respecto a su rol docente, sino también a nivel personal; lo cual es propio de un contexto de catástrofe. Como explican Arito y Rígoli (2016), las personas que intervienen profesionalmente en contextos de catástrofes resultan afectadas y se ven sometidas a presiones, tensiones y desbordes para los cuales, sus saberes previos y recursos pueden resultar insuficientes.

Teniendo en cuenta lo condicionante y particular que fue el contexto de pandemia, y habiendo hecho un recorrido por las estrategias implementadas por lxs docentes en el 2020, así como también por el desempeño de lxs estudiantes, es momento oportuno de interrogarse acerca del lugar que ocupó la Educación Popular, durante el período de Educación Remota. Dicha temática será abordada en el siguiente y último capítulo de la investigación.

## **Capítulo IV**

### **¿Qué pasó con la Educación Popular en el PAEByT durante el 2020?**

El Consejo Federal de Educación (2010), establece en su Resolución CFE N° 118/10 que la Educación de Jóvenes y a Adultxs se fundamenta en los ejes de la Educación Popular (EP), en tanto se caracteriza por su “perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora” (p. 4).

A su vez, desde la Dirección General de Planeamiento Educativo (2019), se afirma que la Educación de Jóvenes y Adultxs “debe procurar diferentes alternativas que permitan completar los niveles obligatorios de escolaridad, permitiéndole al adulto definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”(p.5). Dichos valores, coinciden con la propuesta político-pedagógica de la EP.

De este modo, los documentos oficiales de educación, vinculan la Educación de Jóvenes y Adultxs, con los postulados de la Educación Popular. El PAEByT, como parte de la modalidad educativa de jóvenes y adultxs, enmarca su propuesta en dicha perspectiva freireana. Por eso, es pertinente desarrollar los principios de la EP para poder luego, analizar de qué modo incidieron en las estrategias de lxs docentes durante el período de Educación Remota. La caracterización de la EP, se realizará vinculándola con la disciplina del Trabajo Social.

#### **IV. I - La Educación Popular y el Trabajo Social**

La EP, constituye una corriente de pensamiento y acción del campo de las ciencias sociales, más específicamente de la pedagogía, que tiene una visión integral comprometida social, ética y políticamente (Nuñez Hurtado, 2005). “Uno de los aportes fundamentales del pensamiento de Freire, constitutivo de la tradición de la EP, es el reconocimiento de las dimensiones pedagógicas de los procesos sociales y de la naturaleza política de todo acto educativo” (Finnegan, 2012, p.7).

La EP, lejos de ser un conjunto de métodos y técnicas neutras, implica “un pensamiento y una práctica pedagógica que asumen una posición ante la realidad social y apuestan a la educación como herramienta fundamental de la transformación cultural”

(Pérez, 2012, p.21). “Es el sentido, la orientación, el para qué y por qué lo que caracteriza y diferencia a la educación popular de los demás tipos de educación” (INCEP, 2002, p.7). El sentido u orientación de la Educación Popular es la Transformación Social.

Esta perspectiva político-ideológica de la EP, es análoga a los basamentos ético-políticos<sup>11</sup> del Trabajo Social. Según Claramut Abbate (2009) los valores que orientan la ética profesional del Trabajo Social son la libertad, la justicia social, la igualdad, la solidaridad, la participación ciudadana, la democracia y la defensa de los derechos humanos. Todos valores, presentes en la propuesta Freireana que se orienta al logro de una sociedad “más justa, más igualitaria, más democrática, más educativa y más sana, para todos y todas las que habitamos en ella”. (INCEP, 2002, p.11)

La pedagogía propia de la EP, es “una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social; y ofrece una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia.” (Brito Lorenzo, 2008, p. 32).

Por lo tanto, se puede afirmar que la EP tiene una mirada de respeto y valoración respecto de lxs educandxs, ya que pondera sus perspectivas, intereses y necesidades y lxs considera protagonistas de su aprendizaje. Este es otro punto en común con el Trabajo Social, puesto que, según lo establecido en el Código de Ética Profesional, lxs trabajadorxs sociales deben “Reconocer y respetar las potencialidades de individuos, grupos y comunidades y promover el desarrollo de los mismos” (Asamblea de Delegados del Consejo Profesional, 1996, Capítulo II).

Es así que, el Trabajo Social consta de una dimensión socio-educativa que consiste en la búsqueda de fortalecimiento de la mirada crítica de la población, procurando su participación efectiva en el orden social actual. (Claramut Abbate, 2009). Dicha dimensión se propone:

---

<sup>11</sup> La dimensión ético-política del Trabajo Social consiste en “los valores que orientan la intervención profesional y que sitúan al trabajador social de manera posicionada en las relaciones de poder que están presentes en su campo de actuación. Implica la opción entre proyectos sociales diversos, así como una concepción del mundo, del cambio social y del sentido de esa transformación, del lugar ocupado por el ser humano en las relaciones sociales. etcétera.” (Claramut Abbate, 2009, p.99)

... habilitar procesos de reflexión colectiva que contribuyan a mejorar los niveles de comprensión de los sujetos sobre su propia realidad, fomentar la reflexión para la transformación, sin perder de vista la perspectiva histórica de los procesos macrosociales que atraviesan y condicionan la realidad concreta de los sujetos. (Font, 2021, p.46)

Para tal fin, la disciplina del Trabajo Social, puede valerse de ciertos aspectos de la propuesta didáctico-metodológica de la EP que se basa en el diálogo, la construcción colectiva y el cuestionamiento de la realidad. En otras palabras, el Trabajo social “puede nutrirse con los aportes de la Educación Popular” (Font, 2021, p.44), especialmente en lo que respecta a su dimensión socio-educativa. Puesto que ambos se orientan a la transformación social, coincidiendo sus perspectivas ideológico-políticas respecto de la sociedad y lxs individu@s.

Es importante consignar que la Educación Popular, supone una propuesta didáctico-metodológica particular que toma sentido si se encuentra fundamentada y respaldada por una perspectiva ideológico-política orientada a la transformación social y la liberación de los oprimidos; lo cual coincide con los propósitos de la disciplina del Trabajo Social.

Es así que, a partir del recorrido realizado por los principales postulados de la EP, pueden plantearse ciertos interrogantes vinculados al contexto de pandemia que atañe al presente trabajo: en el marco de la Educación Remota 2020, en el PAEBYT ¿estuvo presente la impronta de la Educación Popular? ¿Se puso en práctica la propuesta didáctico-metodológica propia de la Educación Popular? ¿De qué manera? ¿Se pudo sostener la perspectiva político-ideológica que caracteriza a la Educación Popular? ¿Se identifican rasgos de la Educación Popular en las estrategias que implementaron lxs docentes durante el ASPO y el DISPO?

En los siguientes apartados del Capítulo IV se buscará dar respuesta a los interrogantes aquí presentados, a partir del análisis de los testimonios de lxs docentes entrevistad@s.

#### **IV. II- Metodología y didáctica de la Educación Popular en contexto de Pandemia.**

En el contexto de pandemia, la práctica educativa sufrió múltiples modificaciones para poder garantizar la Continuidad Pedagógica. En este sentido, los aspectos didáctico-metodológicos característicos de la EP, también se vieron condicionados por la virtualización de la educación.

Dentro de la propuesta didáctica propia de la EP, adquiere un lugar central la interpretación del mundo vivido y el diálogo como forma estratégica para alcanzar el aprendizaje, lo que supone la participación activa de educadorxs y educandxs (Russo, 2002 en: Brito Lorenzo, 2008, p.32).

En consecuencia, el intercambio por medio del diálogo entre docentes y estudiantes es fundamental y suele ser priorizado en las propuestas pedagógicas de la Educación Popular. Ahora bien, en el contexto de la Educación Remota, en los centros del PAEByT, esta práctica se vio obstaculizada de múltiples maneras. Tal como se explicó en los capítulos anteriores del presente trabajo, la implementación de dispositivos y herramientas digitales, la necesidad de datos celulares y/o wifi y los emergentes de la cotidianidad de la Pandemia, dificultaron enormemente la posibilidad de dialogar de manera fluida. Por lo tanto, es posible afirmar que un aspecto de la didáctica de la EP que se encontró obturado durante el 2020, en los barrios populares de retiro, fue el Diálogo.

Por otra parte, dentro la metodología propia de la EP, el juego adquiere gran importancia. Korol (2015) explica que la dimensión lúdica permite poner en acción el cuerpo, así como también energías creativas y sensibilidades. Permite hacer más profundo, más complejo y menos aburrido el proceso de formación. Muchas veces, contribuye a derribar los muros levantados como forma de autodefensa o de sostén, que pueden convertirse en obstáculos para los procesos de aprendizaje. El juego, permite derribarlos desde la sensibilidad, la ternura y la alegría y no de modo despiadado y agresivo.

El factor lúdico, también se vio afectado e interrumpido durante la pandemia de Covid-19. Lxs docentes entrevistadxs, en muy pocas oportunidades hicieron referencia a la implementación de juegos. Los únicos juegos que se mencionaron, figuraban en los

cuadernillos de actividades y eran desarrollados individualmente por lxs estudiantes, lo cual dista en gran medida de la propuesta lúdica de la Educación Popular que plantea que

...a partir de diferentes dinámicas se crea el escenario posible para que todos se expresen, ya sea en forma oral, escrita, dramatizada, personal, grupal; rompiendo, así, con la escuela del silencio y reconociendo que somos distintos, diversos, por ello la importancia de escuchar a los otros, de estar con los otros. (Pino Salamanca, 2015, p.99).

El jugar con otrxs, el estar con lxs otrxs, prácticamente no pudo llevarse a cabo por medios digitales. Incluso unx de lxs docentes entrevistadxs, expresó:

*“yo creo que la Educación Popular se da mucho en el cara a cara. En el escuchar, en los saberes previos, en lo emergente que sale, en las dudas que salen y eso se da más en el cara a cara, dentro del aula, para mi. Yo creo que de la educación popular en el contexto de pandemia... no.”* (Esteban - Docente)

De este modo, el docente manifiesta que no encuentra rasgos de la Educación Popular en el período de Educación Remota. El testimonio alude puntualmente a la construcción colectiva del conocimiento, que a través de medios digitales ciertamente fue dificultosa y escasa. Según Rojas Livia (2021), en la modalidad virtual, las interacciones entre educandxs y educadorxs atraviesan filtros que frenan la espontaneidad del vínculo educativo. Por el contrario, “en la modalidad presencial las interacciones (...) son prácticamente ilimitadas e inevitables, toda vez que permite el intercambio de ideas no sólo a través de palabras sino también de los gestos, de la corporalidad y de las acciones que las acompañan” (Rojas Livia, 2021, p. 6)

Esto indica que la presencialidad propicia la participación y por lo tanto favorece el desarrollo de la metodología y didáctica propias de la Educación Popular; ya que el hecho de estar con lxs otrxs, es fundamental y necesario dentro de la propuesta pedagógica Freireana, como bien expresaron Esteban (Docente del PAEBYT) y lxs autorxs Pino Salamanca (2015) y Rojas Livia (2021).

Por otra parte, cabe mencionar que Freire planteó que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe dar más importancia a lxs educandxs, entendiéndolxs como educandxs-educadorxs. Y por su parte, lxs educadorxs se convierten en educadorxs-educandxs. “Una nueva dinámica educativa, pues lxs educadorxs no son mensajeros de los opresores y son los que educan con una educación problematizadora, con actos permanentes de descubrimiento de la realidad.” (Freire, 1997, p.110 en: Falcón y Ortega, 2021, p.13).

Dicha propuesta se contrapone con la llamada “Educación Bancaria”, que es un tipo de educación donde lxs educandxs reciben pasivamente todo el contenido de la sabiduría que poseen y otorgan lxs maestrxs. Desde esta perspectiva, lxs docentes tienen la tarea de llenar de conocimientos a lxs educandxs. Es así que, un/x buen/x educandx es quien se deja llenar de conocimientos dócilmente. Por su parte, “un educador es bueno en la medida en que llene los recipientes en los depósitos de lxs estudiantes” (Falcón y Ortega 2021, p.13)

A la luz de estas concepciones de Educación, se percibe que la implementación de cuadernillos con actividades pre-establecidas, puede verse más asociada a la educación Bancaria que a los principios de la EP, ya que los contenidos que allí aparecían, eran pensados por lxs docentes, en lugar de ser propuestos por lxs educandxs. Rojas Livia (2021), señala que la estandarización de contenidos impide que se atiendan las singularidades, necesidades e intereses de lxs educandxs.

Si bien unx de lxs educadorxs comentó que en el cuadernillo “*había contenidos muy vinculados a la realidad social que creo que puede pensarse desde la educación popular*” (Daniela - Docente); más bien pareciera ser una herramienta tendiente a homogeneizar los contenidos a abordarse, por ser los mismos para todos los centros del PAEBYT.

Esto no quita que los cuadernillos hayan sido un recurso valioso en la búsqueda de abordar ciertos contenidos para garantizar la continuidad pedagógica, en el complejo contexto de pandemia y Educación Remota. Sin embargo, cabe mencionar que difiere de la didáctica propia de la EP.

Es así que desde una primera impresión, la impronta de la Educación Popular, pareciera no haber estado presente en la propuesta del PAEBYT durante el 2020. Ya que las vicisitudes propias de la Educación Remota, trajeron consecuencias como ser la

dificultad para el diálogo, para el juego, para la participación activa de lxs educandxs y el uso de los cuadernillos de actividades pre-establecidas.

Sin embargo, al continuar con el análisis, es posible identificar ciertos aspectos de la metodología y didáctica de la EP que sí estuvieron presentes. De hecho, los cuadernillos de actividades, solo se utilizaron durante un tiempo en los centros del PAEBYT ubicados en el barrio de Retiro. Luego, lxs docentes, atentxs a la respuesta de lxs estudiantes, decidieron buscar nuevos recursos y estrategias. Es allí donde comienza a percibirse, la influencia de la perspectiva pedagógica de Freire.

La mayoría de lxs docentes hicieron hincapié en la importancia de estar atentxs a las necesidades e intereses de lxs estudiantes al momento de seleccionar los temas a trabajar. De hecho, varixs pudieron asociar esta práctica con la impronta de la Educación Popular, cuando se les preguntó específicamente, durante la entrevista, si identificaban aspectos de la EP en la práctica educativa del 2020:

*“Para mi se vio en la flexibilidad de trabajar con los emergentes, de trabajar con lo que ellas saben, lo que ellas traen (ellas porque la mayoría son mujeres) que es algo de la Educación Popular. Rastreamos en qué anda la gente, no venimos y les bajamos los contenidos que nosotros pensamos. Entablamos un diálogo con los saberes que traen. Eso se pudo sostener, estuvo presente.” (Verónica - Docente)*

*“... trabajamos sobre cuál era la mirada de ellas de lo que estaba ocurriendo en el barrio en ese momento.” (Daniela -Docente)*

*“... la necesidad de trabajar contenidos que traigan les estudiantes. Que los contenidos vayan de abajo para arriba entre comillas, y no como “vamos a trabajar circuito productivo”. Hay que ver si hay una necesidad de trabajar circuito productivo cuando les estudiantes piensan que la vacuna atrae imanes” (Dante - Docente)*

Puiggrós (2010) indica que Freire cuestiona la eficacia educativa del vínculo unidireccional entre maestrx y alumnx, afirmando la necesidad de un diálogo donde lxs educadorxs no pierdan su función pero a su vez se reconozcan los saberes previos de lxs educandxs. En los testimonios citados, se percibe el interés de lxs docentes por abordar temáticas que surgieran de lxs estudiantes, así como también por recuperar sus saberes previos, lo cual concuerda con la propuesta de la EP.

Dichos testimonios, aluden también, a la intención que tenían lxs docentes de propiciar que lxs estudiantes opinaran, se interrogaran y reflexionaran sobre la realidad, sobre el contexto de pandemia, sobre las vacunas, etc. Este es un rasgo característico de la EP que se propone que lxs sujetxs desarrollen una perspectiva crítica, a partir de la percepción, problematización y resignificación de su realidad social y cultural (Brtio Lorenzo, 2008). De este modo, se evidencia otro aspecto de la EP que estuvo presente en el PAEByT durante el período de Educación Remota.

La propuesta didáctica y la metodología que adopta todx docente, puede reforzar la hegemonía y dominación, fomentando la aceptación y priorizando la inculcación; o por el contrario, puede inscribirse en el campo de la EP, propiciando una negociación, confrontación, oposición, desarticulación y rearticulación (Rubinsztain, 2013). Según los postulados de la EP, las tareas y actividades deben ir acompañadas por un espacio/momento para la reflexión, favoreciendo así que lxs estudiantes, construyan “una conciencia crítica sobre su propia visión de ser y su responsabilidad con el mundo” (Rojas Livia, 2021, p.10)

Desde este punto de vista, se puede afirmar que la corriente pedagógica Freireana estuvo presente en la propuesta del 2020 de lxs docentes del PAEByT, ya que en que sus testimonios se evidencia la importancia que le adjudicaron a propiciar la problematización y reflexión respecto del contexto de pandemia.

En suma, a partir de las testimonios de lxs docentes, se pudieron identificar aspectos propios de la la didáctica y de la metodología de la EP que no pudieron llevarse a cabo durante el período de Educación Remota; pero al mismo tiempo se vislumbraron otros que sí estuvieron presentes, y que influyeron en las propuestas pedagógicas de lxs educadorxs del PAEByT durante el 2020.

#### **IV.III - Fundamentos Político - Ideológicos.**

Una vez desarrollados los aspectos didáctico-metodológicos, se vuelve necesario indagar los fundamentos político-ideológicos propios de la EP, ya que los segundos son la base sobre la que se asientan los primeros. Freire plantea que tanto el método y las técnicas de aprendizaje como los materiales didácticos que se utilizan, deben ser coherentes con los objetivos y con la opción política propia de la EP (Rojas Livia, 2021).

Al preguntar a lxs docentes del PAEByT por la presencia de la Educación Popular en contexto de pandemia, algunas de las respuestas fueron:

*"me parece que es más que nada el trato y el vínculo que pudimos construir con los estudiantes, el acompañamiento." (Daniela - Docente)*

*"la escuela que humaniza a sus estudiantes más allá de su rol de estudiante. O sea, respetando ese rol de estudiante que le corresponde, pero al mismo tiempo entendiéndolo más allá." (Dante - Docente)*

De este modo, lxs educadorxs relacionan con la EP, su manera de percibir a lxs educandxs, en tanto humanxs, en tanto personas, con derechos, con necesidades, dignxs de buenos tratos y acompañamiento. Esto da cuenta de un posicionamiento ético-político, que se aleja de la concepción propia de la Educación Bancaria donde lxs estudiantes son vistxs meramente como seres pasivxs, sin conocimientos, que deben ser llenadxs de saberes.

Al preguntar específicamente sobre la impronta de la EP a lxs educadorxs, se conocieron los aspectos de sus prácticas que ellxs mismxs pudieron identificar y asociar a la corriente pedagógica Freireana. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas hubo distintos testimonios que fueron dando cuenta de sus posicionamientos ideológicos, aunque no estuvieran haciendo referencia explícita a la EP.

Por ejemplo, unx de lxs educadorxs, explicó que abandonó la idea de dar clases por la plataforma de Meet porque no era accesible para todxs lxs estudiantes del centro. Afirmó que, luego de debatir la decisión con lxs coordinadorxs, llegó a la conclusión de que lo mejor y más justo era que:

*“si no es para todos y todas, no es para nadie”* (Federico - Docente).

Esta frase, permite ver que su posicionamiento ideológico - político se orienta a la democratización del acceso a la educación, a la transformación de las condiciones injustas, a la búsqueda de una sociedad más igualitaria, lo cual es propio de los postulados de la EP. (Mejía Jiménez, 2015). El continuar con clases vía Meet, hubiera implicado hacer caso omiso de la dificultad de lxs estudiantes para acceder a la plataforma, lo cual hubiese profundizado las desigualdades educativas a las que de por sí se enfrentaba la población estudiantil del PAEByT en el 2020.

Por otro lado, otrx docente, hizo mención a un proyecto que llevaron a cabo: “La Escuelita se Planta”. El mismo, buscaba que lxs estudiantes reflexionaran sobre el desalojo que sufrió el Centro por parte del Gobierno de CABA, al inicio del 2020:

[El Centro] *“estaba en un sector que se llama bajo autopista y fue sacado digamos, destruido, porque es una manzana que se estaba relocalizando, entre comillas, en el barrio. (...) A Partir de eso la Asociación Civil empezó como una negociación con el Gobierno de la Ciudad, y bueno, consiguió un sector que está dentro de las viviendas del barrio.”* (...) [Ante esta situación] *“hicimos una planificación, que era vinculada a lo que estaba pasando en “la escuelita” (la escuelita se llama el centro), que se llamó “LA ESCUELITA SE PLANTA”, que era en relación a este intento del Gobierno de sacarla. Mechamos esta cuestión de las ciencias sociales y los derechos, con una entrega que hicimos nosotros de semillas para que les estudiantes sigan una especie de germinación, de trabajo de desarrollo de las plantas. (...) Hacíamos el seguimiento de germinación de una planta, bajo el lema “La Escuelita se Planta””*

El desalojo del Centro, puede interpretarse como un intento de opresión del Gobierno, sobre la población estudiantil del PAEByT y el proyecto “La Escuelita se Planta”, da cuenta del posicionamiento ideológico-político de lxs docentes, que buscaron propiciar espacios de reflexión y si se quiere de resistencia frente a dicha opresión. Esto se vincula con los postulados de la EP, en tanto que implica una opción tendiente a “la transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad” (Mejía Jiménez, 2013, p.109)

Vinculado a la transformación de condiciones que producen injusticia y exclusión social, lxs docentes han mencionado, que a raíz de la pandemia y la Educación Remota, tomaron conciencia de la necesidad de la enseñanza/aprendizaje del uso de herramientas tecnológicas/virtuales/digitales; ya que son primordiales en la actualidad:

[La pandemia] *“nos mostró al necesidad de alfabetizar digitalmente. Cada tanto aparecía esa necesidad por algún que otro motivo, pero nunca lo tomamos como un contenido para la escuela. Y yo creo que si hubo alguna secuela positiva, fue jerarquizar ese contenido que este año [2022] (por lo menos yo) lo estoy laburando. veo qué propuestas puedo meterles algo de alfabetización digital y lo hago” (Verónica - Docente)*

*“Está bueno como darnos cuenta del poco acceso que tienen les estudiantes a lo digital y trabajar para que les estudiantes puedan tener un mail y manejarlo, poder manejar redes sociales. (...) Un montón de trámites que ellos hacen presencial se pueden hacer virtual, entonces pueden ahorrar tiempo, dinero. Está bueno para entender que el conocimiento, el acceso a lo digital también tiene que ser un contenido enseñado en las escuelas. No solamente tener la compu y tener acceso a internet, sino también, una vez que eso se logra, poder tener la herramientas para `poder hacerlo.” (Dante - Docente)*

Estos testimonios, demuestran que lxs educadorxs identificaron la importancia de alfabetizar digitalmente, para disminuir la exclusión social y las desigualdades a las que se enfrentan sus estudiantes. El mundo digital se impone e impera en la actualidad, por lo que, el hecho de dejar fuera a las poblaciones vulnerables es un modo de

oprimirlas y excluirlas. Por lo tanto, se puede decir que la decisión de lxs docentes de Alfabetizar Digitalmente, favorece la Transformación Social a la que se orienta la propuesta politico-pedagógica de la EP, en el sentido de favorecer la liberación de lxs oprimidxs.

En base a los relatos de lxs educadorxs que se analizaron en el presente apartado, se observa que su posicionamiento político-ideológico, propio de la EP, se vincula con la idea de Justicia Curricular propuesta por Connell (1997). El concepto de Justicia Curricular implica el cumplimiento de tres principios (Connell, 1997):

- La atención de los intereses de lxs menos favorecidxs: materializar las perspectivas de lxs menos favorecidxs al abordar las temáticas con lxs estudiantes. Significa, por ejemplo, plantear los temas económicos desde la situación de lxs pobres, las cuestiones de género desde la posición de las mujeres, las relaciones raciales desde la perspectiva de lxs indígenas, etc.
- El principio de ciudadanía: implica la idea de que todxs los ciudadanxs tienen la misma voz, por lo que deberían tener las mismas posibilidades de participación y de toma de decisiones en una sociedad democrática. Trae consigo la necesidad de prácticas de aprendizaje cooperativas, donde se valore la diversidad y el enriquecimiento mutuo.
- La producción histórica de la igualdad: requiere la implementación de estrategias educativas que tiendan a la producción de igualdad en las relaciones sociales dentro del sistema educativo, lo que luego tiene impacto en el desempeño de la sociedad.

Si las propuestas educativas y/o los contenidos seleccionados para abordar con lxs estudiantes, niegan alguno de estos tres principios, se puede catalogar como “Currícula Injusta”. (Connell, 1997 en Terigi, 1999). Por lo tanto, en vistas a los testimonios de lxs docentes del PAEBYT, se puede decir que sus posicionamientos y gran parte de sus decisiones, concuerdan con los principios de la Justicia Curricular, puesto que:

- Se mostraron permeables a los intereses y necesidades de la población estudiantil al momento de escoger las temáticas para abordar. Asimismo, buscaron propiciar la reflexión de lxs alumnxs sobre el contexto y la realidad circundante, lo cual proporciona herramientas para que ellxs mismxs puedan defender sus intereses. Esto favorece el cumplimiento del principio de atención a los intereses de lxs menos favorecidxs.
- Las estrategias de enseñanza que escogieron, buscaban la participación de todxs lxs estudiantes, sin que ningunx se quedara afuera de la propuesta, lo cual va en línea con el principio de ciudadanía.
- Y por último, el principio de igualdad, se afirma en las estrategias de lxs docentes tendientes a evitar la opresión y estigmatización de las poblaciones vulnerables, como por ejemplo la decisión de alfabetizar digitalmente.

A partir de este análisis, se concluye que los tres principios propuestos por Connell, van en consonancia con la perspectiva ético-política de la EP, en el sentido de la búsqueda de Transformación Social desde una perspectiva de justicia social.

A modo de cierre, cada decisión que toma un/x educador/x, se encuentra condicionada por su posicionamiento ideológico-político, ya que como explica Mejía Jiménez (2013) “no hay acción humana y educativa exenta de ser política”. (p. 127) En palabras de Freire, la educación implica siempre un quehacer político (Marín, 1987). Asimismo, la lectura que realizan del contexto y la visión que tienen de lxs educandxs, da cuenta de dicho posicionamiento. En el caso de lxs docentes del PAEByT, pudo percibirse a lo largo de las entrevistas realizadas que (incluso con las infinitas dificultades que el contexto de pandemia implicó), el basamento ideológico-político de sus prácticas y decisiones, fue acorde a los postulados de la EP.

## Consideraciones finales

A lo largo del trabajo, se pudo dar cuenta de que la Pandemia de Covid 19 y las consecuentes medidas para disminuir y disipar los contagios, incidió en todos los planos de la sociedad, sin ser una excepción el ámbito educativo, que atravesó un momento crítico en el 2020. El paso abrupto e inesperado de la modalidad presencial a la virtual, implicó desafíos inéditos y sin lugar a dudas, contribuyó a profundizar las desigualdades educativas ya existentes.

Las poblaciones vulnerables, se enfrentaron al ASPO y DISPO, en desventaja de recursos materiales y simbólicos para afrontar el paso a la virtualidad. Este es el caso de la población estudiantil del PAEByT. En el recorrido de la investigación, se pudieron observar las innumerables dificultades a las que se enfrentaron lxs estudiantes del Programa, durante el 2020, en lo que respecta a la Educación Remota. Por lo tanto, el desempeño de cada unx de ellxs fue sumamente particular, dependiendo de una multiplicidad de factores: el acceso a los dispositivos y a internet, sus habilidades para emplear los dispositivos tecnológicos, las dificultades económicas y sanitarias a las que se enfrentaban, el tiempo del que disponían, las comodidades con las que contaban (o de las que carecían), las responsabilidades que afrontaban (tareas de cuidado, hijxs, trabajo, etc).

En el marco de esta compleja situación, lxs educadorxs debieron enfocarse en garantizar la Continuidad Pedagógica; lo cual incluía propiciar el acceso a contenidos educativos, así como también el sostenimiento del vínculo con lxs estudiantes, desde la virtualidad. Tuvieron que reestructurar el modo de trabajo que les era habitual, adaptándolo a las nuevas circunstancias. Esto incluyó, probar distintas alternativas como ser audios de Whatsapp, videos, cuadernillos de actividades, videollamadas, etc. Asimismo, los contenidos trabajados fueron flexibles, dependiendo de la aceptación o no por parte de lxs alumnxs.

En cierto modo, la Continuidad Pedagógica durante el período de Educación Remota, quedó en manos de la creatividad y predisposición de cada docente para elaborar y reelaborar múltiples estrategias, que se adaptaran a las necesidades de lxs estudiantes. Tamaña tarea, se vio a su vez, condicionada por las situaciones particulares

que atravesaba cada profesional, que en tanto seres sociales, también se encontraban influenciadxs por el contexto catastrófico que implicaba la pandemia.

En el PAEByT, se decidió privilegiar el aspecto vincular y el acompañamiento a lxs alumnxs, pasando a segundo plano (aunque no excluyendo) el trabajo con los contenidos, es decir el aspecto pedagógico. De este modo, se logró que la gran mayoría de las personas inscriptas en el Programa, pudieran finalizar el año.

Si bien fueron lxs menos, hubo estudiantes que lograron seguir la propuesta educativa con regularidad. Incluso hubo alumnxs que obtuvieron su título primario en el 2020. Cabe mencionar que, el recorrido educativo previo que tenía cada estudiante, es decir, su Trayectoria Educativa, fue crucial para su desempeño en contexto de Pandemia. Pero también, fue decisiva la pertinencia de la propuesta que ofrecieron lxs educadorxs. Es de destacar que lxs docentes no perdieron de vista el carácter particular de cada recorrido educativo, al momento de diseñar estrategias y propuestas.

En este sentido, resultó importante la perspectiva político-ideológica que caracteriza al programa, basada en los fundamentos de la Educación Popular. La misma permitió a lxs profesionales, a pesar de las dificultades, centrar sus propuestas en las necesidades e intereses de lxs estudiantes, sosteniendo una mirada respetuosa, integral y situada respecto de ellxs.

Se puede señalar que la virtualidad fue un obstáculo para la implementación de muchas de las estrategias didáctico-metodológicas propias de la Educación Popular, como por ejemplo el juego o el diálogo. Por eso, algunas de las estrategias implementadas por lxs educadorxs, se alejaban de la propuesta freireana. Sin embargo, las vicisitudes de la Educación Remota, no lograron obturar el posicionamiento ético-político de lxs profesionales, que se mantuvo en línea con los postulados de la Educación Popular. Es así que, lxs educadorxs lograron elaborar propuestas orientadas a propiciar una mirada crítica y tendientes a consolidar la justicia social y la liberación de lxs orpimidxs.

Por otra parte, es pertinente referir que durante la pandemia, se evidenció la importancia de las redes y vínculos comunitarios que el PAEByT había establecido previamente al 2020. Fue central al momento de acompañar a lxs estudiantes en las dificultades que se les fueron presentando. Esto demuestra que la labor de fortalecimiento y organización comunitaria y territorial, propia de la especificidad del

Trabajo Social, constituye una herramienta necesaria para la defensa de los Derechos y para afrontar situaciones desventajosas de manera colectiva. En especial, en las poblaciones vulnerables que se enfrentan cotidianamente a incontables desigualdades.

A partir de los testimonios de lxs educadorxs y del análisis realizado en el presente escrito, se observa que la decisión de las autoridades de pasar a una educación por medios digitales, favoreció el aislamiento y distanciamiento social, pero no garantizó por sí misma el Derecho a la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos. Eso dependió, en gran medida, de la reconfiguración de la propuesta educativa, lo cual quedó en manos de cada docente y de cada espacio educativo, como es el caso del PAEBYT.

El período de Educación Remota implicó un desafío para todos los niveles y modalidades educativas, trayendo consigo dificultades, interrogantes, temores, inseguridades, incertidumbres a todxs lxs actores involucradxs (directivxs, coordinadorxs, educadorxs, estudiantes, familias). En consecuencia, la virtualización de la educación en el 2020, imprimió características particulares al Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo, las cuales fueron desarrolladas en el presente trabajo de investigación.

Por consiguiente, se observa que la función investigativa del Trabajo Social, en ámbitos educativos, adquiere gran importancia, en tanto permite conocer, caracterizar, describir actores y procesos sociales, así como también generar nuevos interrogantes. El hecho de investigar procesos y realidades sociales favorece su explicación, es decir, la producción de conocimiento al respecto. Así, el presente trabajo contribuye a la comprensión del modo en que se reconfiguró la Educación Primaria y Popular de Jóvenes y Adultxs en contexto de Pandemia. Aunque no aborda la problemática de manera absoluta y acabada, ya que siempre pueden explorarse diversas aristas.

Es así que, la investigación, arroja nuevos interrogantes vinculados al accionar del Estado y las políticas públicas de Educación en contexto de Pandemia: ¿Por qué el Estado delega la responsabilidad de garantía del Derecho a la Educación a cada espacio educativo y a la voluntad docente? ¿Es suficiente la acción particular de un Programa de Educación para garantizar la Educación Primaria de Jóvenes y Adultxs en un contexto tan complejo? ¿Por qué se generalizan las decisiones en materia educativa, siendo que

atañen a poblaciones y sectores de la sociedad diversos? ¿Qué medidas toma actualmente el Estado para disminuir la brecha educativa que la Educación Remota profundizó? A modo de cierre, es posible afirmar que esta serie de preguntas son factibles de ser abordadas en investigaciones futuras.

## Referencias Bibliográficas

- Aguiló, V. y Wahren, J (2013). Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Anderete Schwal, M (2020). *Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina*; Universidad Andina Simón Bolívar; Revista Andina de Educación 4 (1)
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor. Bs.As.
- Alloatti, Á., Cabrera, F., Estigarríbia, B., Fevre, G., Galán, R., Nan, R., Pérez Fontela, M. y Torres, A. (2016): *Construyendo una experiencia de Educación Popular en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Bs As. Tensiones y desafíos*”; CABA; s.n.
- Arito, S. y Rígolli, A. (2016). *Desastres y catástrofes: algunas consideraciones para la intervención de los equipos de trabajo*; Socio Debate, Revista de Ciencias Sociales; Año 2-Nº 4; ISSN 2451-7763.
- Batthyany, K. y Cabrera, M. (coord.) (2011). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Apuntes para un curso inicial*; Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR); Montevideo.
- Bazán, C. y Ribas Somar, I. (2021). *La educación en tiempos de pandemia*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-012/237>
- Bravo Gómez, B. y Oviedo Gutierrez, A. (2020). Estrés emocional debido al aislamiento social por la pandemia covid-19 en padres de familias vulnerables; En: *Polo del Conocimiento*; Edición 49; Vol. 5, Nº 09; pp. 579-591 <https://polodelconocimiento.com/ojs/>
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En: Godotti, M., Gomez, M.V., Mafra, J. y Fernandes de Alencar, A. (comp.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Brovelli, K. (2019). El cuidado: una actividad indispensable pero invisible. En: Guerrero, G., Ramacciotti, K. Y Zangaro, M (comp.). *Los derroteros del cuidado*. Serie de Divulgación. Unidad de Publicaciones Departamento de Economía y Administración. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

- Buraglia, P. (1998). El barrio desde una perspectiva socio-espacial. Hacia una redefinición del concepto. En: *El Barrio, fragmento de ciudad*. Serie Ciudad y Hábitat N° 5. Ediciones Documentos Barrio Taller. Santa Fe de Bogotá
- Cabrera De Rice, F. (2014). La experiencia del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) en la Ciudad de Buenos Aires. DECISIO N° 37, *Saberes para la acción en Educación de Adultos*. CREFAL. México.
- Calderón Ruiz, L. y Naranjo Ruiz, V. (2021). *Factores de riesgo de deserción escolar durante la pandemia (Covid-19) en la Unidad Educativa "12 de Noviembre" del cantón Píllaro*. (Trabajo de graduación de la carrera de Trabajo Social). Universidad Técnica de Ambato; Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales. Ecuador.
- Claramunt Abbate, A. (2009). El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad. *Fronteras*, 5: 91-104. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina
- Clemente, A. (2013) La investigación en la consolidación disciplinar del Trabajo Social. Una breve reflexión sobre lo propio y lo compartido. *Revista La Investigación en Trabajo Social*, Vol. XI. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos: Paraná.
- Connell (1997). La Justicia Curricular. En: *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas* (2009). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Copertari, S. (2020). Virtualización de la Educación en tiempos de pandemia. *Revista Científica Educ@ção*, ISSN 2526-8716 <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/101/96>
- Dirección del Área del Adulto y el Adolescente, Ministerio de Educación CABA (2013). *Alfabetización y Democracia en la Constitución de una Pedagogía Emancipadora*. S. Edit. <https://paebytcaba.files.wordpress.com/2016/09/cuadernillo-paebyt-alfabetizacic3b3n-y-democracia-una-construccic3b3n.pdf>
- Dirección General de Planeamiento Educativo (2019). *Diseño Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos - Anexo*. CABA.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Falcón, P. y Ortega, D. (2021): *Educación Popular para la transformación de adolescencias vulneradas en el colegio secundario San Martín de Porres* (Tesis de Grado No Publicada); Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Finnegan, F. (2009) *Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. [Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos by OEI Paraguay - issuu](#)

- Font, S. (2021). Trabajo Social y Educación Popular: aportes a la dimensión socioeducativa profesional con sujetos colectivos. *Fronteras* 17 (2): 36-47. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
- Gluz, N., Ochoa, M., Cáceres, V., Martínez del Sel, V. y Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*; 86; 1; 27-42. Organización de Estados Iberoamericanos.
- INCEP (Instituto Centroamericano de Estudios Políticos) (2002). ¿Qué es la Educación Popular?. *Educación Popular y los formadores políticos*. Comp. Cuadernos de formación para la práctica democrática N° 3. Guatemala.
- Korol, C. (2015). La Educación Popular como creación colectiva de saberes y quehaceres. *Polifonías Revista de Educación*. Año IV. N° 7. pp 132-153.
- Llosa, S., Sirvent, M.T. , (1999). Jóvenes y adultos y educación en la ciudad de Buenos Aires. *El Relámpago. Publicación de Política Educativa del Foro por una Pedagogía Latinoamericana*.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y Adolescentes en América Latina* – Doc. Inst. Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.
- Marín, K. (1978, 19 de mayo). [Entrevista]. Paulo Freire: “La Educación es Siempre un quehacer político”. *El País*. [https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html)
- Martínez, A. (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. En: Lujan, M. y Groppi, M. (eds) (2019). *Variación Lingüística y variedades del español. Cuadernos de la AFAL*. N°11 (2). pp. 186-198. AFAL. [https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/11\\_2\\_cuaderno\\_013.pdf](https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/11_2_cuaderno_013.pdf)
- Mejía Jiménez, M. R. (2015). La Educación Popular en el Siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*. Vol. 6, núm. 12, pp. 97-128. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá. Colombia.
- Míguez, M.E. (2020). Educación de Jóvenes y Adultos en tiempos de pandemia. Desafíos en torno a la inclusión digital; *Educación de la Mirada*. <http://educaciondelamirada.com/wp-content/uploads/2020/05/Miguez-Maru-Educaci%C3%B3n-de-J%C3%B3venes-y-Adultos-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Revista Decisio. Educación Popular*. N°10. CREFAL. México
- Pérez, E. (2012). La Promesa de la Pedagogía del Oprimido. En: Delgado, M., Romero Sarduy M. Y Vidal Valdez, J. (comp). *¿Qué es la Educación Popular?*. Editorial Caminos. La Habana.

- Picherilli, M. y Tolosa, M. (2020): Educación en Pandemia y Desigualdad. *Observatorio socioeconómico de la Universidad Católica de la Plata (UCALP)*; La Plata; <https://www.ucalp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/09/Educaci%C3%B3n-en-pandemia-y-desigualdad.pdf>
- Pino Salamanca, S. (2015). La educación popular y sus principios pedagógicos: reflexiones para una praxis transformadora de la Educación. *Revista de Investigación y Postgrado*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Pontes, R. (1997) *Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e su apropriação pelo Serviço Social*. San Pablo: Cortez.
- Puiggrós, A. (2004). *Qué pasó con la educación argentina*. Ed. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana*. 1ra ed. Colihue. Bs.As.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1a ed. UNIPE: Editorial Universitaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ramacciotti, K. (2020). Cuidar en tiempos de pandemia; *Descentrada, revista interdisciplinaria de feminismos y géneros*; 2020, 4(2), Septiembre, ISSN: 2545-7284
- Ramírez M. y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En: CASANOVA CADRIEL, H. (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ciudad de México.
- Roberti, E. (2013). El barrio como delimitación de fronteras socio-espaciales en áreas urbanas con pobreza estructural. El caso del Barrio Aluvión. *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rojas Livia, J. (2021). Educación liberadora de Freire, retos en las modalidades presencial y virtual. *Revista ConCiencia EPG* –Vol. 7 (1), 1-14. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.1>

- Rubinsztain. P. (2013). Educación pública y educación popular. Sentidos históricos y prácticas pedagógicas. En: *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ruiz, G; (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado; UBA; Argentina; *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Selman, M. [Consejo Profesional de Graduados en Servicio Social o Trabajo] (2020). *La gestión del riesgo de desastres. Un enfoque para pensar la práctica del Trabajo Social en torno a la pandemia COVID-19*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/c/consejoprofesionaltrabajosocial>
- Terigi, F. (1999). El Currículum y los Procesos de Escolarización del Saber. En: *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Ediciones Santillana, Bs.As.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades; *REVCOM, Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*; Universidad Nacional de La Plata; Argentina
- Vázquez, M. F. (2020). *La educación ante la pandemia y el aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. <http://repositorio.unlz.edu.ar:8080/handle/123456789/484>
- Vieytes, R.(2009). *Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa*. CENGACE. Buenos Aires: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/ESCR/Pages/ESCRIndex.aspxic>
- Volder, C. , Mancini, I. y Marpegan, L. (2020). *La cita documental: elementos y ejemplos de referencias en estilo APA*. Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

### **Marco legal:**

- Ley de Educación Nacional 26.206. 2006. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Federal del Trabajo Social 27.072. 2014. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27072-239854/texto>
- Código de Ética, Procedimientos del Tribunal de Disciplina y Sanciones. 1996. Asamblea de Delegados del Consejo Profesional. Argentina. <https://www.trabajo-social.org.ar/codigo-de-etica/>

## ANEXO

### Datos generales

1- Nombre:

Centro del PAEByT en el que trabajó en el 2020:

Ubicación del Centro:

2- ¿Cómo fue la experiencia de dar clases en contexto de Pandemia en el 2020?

### Respecto al vínculo con lxs estudiantes

3- ¿Fue posible sostener la comunicación y el vínculo con lxs estudiantes? ¿De qué manera? ¿Por qué medios?

4- ¿Qué medidas se tomaban si se perdía el contacto con algún estudiante?

5- ¿Qué obstáculos y facilitadores se presentaron en la comunicación?

6- ¿Hubo encuentros presenciales? ¿Cuál era la finalidad de los encuentros?

7- ¿Qué necesidades o problemáticas se les presentaron a lxs estudiantes en contexto de pandemia? ¿Se acompañaba o asesoraba a lxs estudiantes con dichas problemáticas? ¿De qué manera?

### Respecto a los Contenidos Curriculares

8- ¿Qué temáticas y contenidos se priorizaron? ¿Qué criterios se emplearon para la selección de los contenidos?

9- ¿Qué tipo de actividades se pudieron realizar? ¿Se enviaban las mismas actividades a todos lxs estudiantes? ¿Por medio de qué apps o dispositivos se enviaban las actividades? ¿Cuántas propuestas semanales se enviaban?

10- ¿Con qué materiales didácticos se trabajó?

11- ¿Se trabajaron propuestas grupales, individuales o ambas? ¿Cómo y por qué?

12- ¿Con qué frecuencia recibían devoluciones de las actividades por parte de lxs estudiantes?

13- ¿Lxs estudiantes manifestaban consultas y dudas respecto de las actividades?

14- ¿Se hacían correcciones/devoluciones? ¿Cómo se transmitían a lxs estudiantes?

15- ¿Cuáles fueron las ventajas de la virtualización de la educación en el contexto de pandemia? ¿Y las desventajas?

16- ¿Aproximadamente cuántos estudiantes del centro lograron finalizar el año? ¿Cuántos se recibieron en el 2020? ¿Cuántos no continuaron en el programa?

17- En el contexto de ASPO, ¿Se pudo mantener la impronta de la Educación Popular que caracteriza al PAEByT? ¿Cómo y por qué?

18- ¿Qué fue lo más desafiante del 2020 para vos? ¿Por qué?

19- ¿Hay algo más de ese año que te parezca importante comentar?