

Trabajo docente en escuelas secundarias: notas sobre el acompañamiento a las trayectorias educativas durante la pandemia

María Gabriela Marano

GESDES-IdIHCS-FaHCE-UNLP

Matías Causa

GESDES-IdIHCS-FaHCE-UNLP

Resumen

La ponencia tiene como propósito analizar el trabajo docente en pandemia desde las voces y puntos de vista de docentes de sexto año, preceptoras/es y directivos de escuelas secundarias orientadas de la provincia de Buenos Aires (Argentina) y, específicamente, la tarea de acompañamiento a las trayectorias educativas de las y los estudiantes respecto de la continuidad de estudios y la articulación con la educación superior. Los datos que se presentan provienen de un proyecto de investigación, en el cual se hicieron entrevistas semiestructuradas a los actores mencionados durante el año 2021, más el análisis de contenidos de las páginas web y de las redes institucionales de cuatro instituciones educativas de la provincia.

Los hallazgos mostraron que, en el escenario inédito e inesperado de la educación en pandemia, el “ensayo y error” fue un criterio de decisión e implementación de estrategias pedagógicas muy preponderante, en una posición de agencia de las y los docentes. La continuidad pedagógica fue el objetivo central del trabajo docente, expresión que cobró sentidos diferentes según las escuelas y los diferentes grupos sociales de estudiantes con las y los que trabajan; si bien en todas las escuelas analizadas se puso énfasis en el cuidado y los aspectos vinculares, hubo diferencias en cuanto a la enseñanza de los contenidos curriculares. A su vez, el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles para la continuidad de los estudios superiores se reconfiguró respecto de los modos de actuación anteriores a la pandemia, cobrando mayor relevancia los espacios de

diálogo entre los actores adultos de la escuela y los estudiantes respecto de las expectativas y el futuro.

Palabras claves: trabajo docente - educación secundaria - pandemia

1. Introducción

En este trabajo presentamos algunas notas generales para el análisis del trabajo docente en pandemia, tomando las voces y puntos de vista de docentes de sexto año de escuelas secundarias orientadas, incorporando también las percepciones de equipos directivos y preceptoras/es¹ acerca de la labor docente. Nos centramos en la reconfiguración de las prácticas y los sentidos asignados a su trabajo y en la tarea de acompañamiento a las trayectorias educativas de las y los estudiantes en cuanto a la continuidad de los estudios y a la articulación con la educación superior, es decir, los sentidos que se configuraron acerca de ese propósito formativo en el mencionado contexto.

El texto que aquí se presenta se enmarca en un proyecto de investigación de corte cualitativo interpretativo² que estudia las tensiones entre la democratización y la diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior, durante la pandemia. Los datos de la indagación de campo que analizamos fueron producidos en el año 2021 mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, preceptores/as y equipos directivos, a lo cual se le sumó el análisis de contenidos de las páginas web y redes institucionales de cuatro instituciones educativas. Las cuatro escuelas seleccionadas se ubican en La Plata y Tandil (ciudades de la provincia de Buenos

¹ En este trabajo hacemos visible una posición contraria al carácter sexista del lenguaje, optando por utilizar la doble asignación femenino/masculino debido a la economía del discurso, aunque se reconoce que la lógica binaria no alcanza para brindar una postura enteramente superadora.

² El proyecto se tituló “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en pandemia”, fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales. Los fundamentos, el trabajo de campo y los resultados pueden consultarse en el libro de Di Piero (comp.) (en edic.) y Di Piero, Causa y otros, 2021.

Aires, Argentina, que cuentan con universidades nacionales e institutos superiores en su territorio), corresponden a dos establecimientos de gestión estatal y dos de gestión privada, que -a su vez- atienden distintos sectores sociales. Las escuelas estatales de la investigación reciben a sectores medios-bajos y bajos; mientras que las escuelas privadas son escuelas laicas con una cuota cara y pueden considerarse de élite. Los proyectos institucionales también las diferencian: entre las estatales, sobresale la escuela de Tandil por su trabajo con la Orientación en Comunicación y su vinculación con proyectos comunitarios; en las escuelas privadas, hay apuestas decididas a ciertos idearios pedagógicos -la calidad académica en la escuela de La Plata y el énfasis en la educación emocional en la escuela de Tandil-.

En cuanto al período investigado, corresponde a la educación en tiempos de pandemia, un tiempo muy particular que trastocó de forma inédita todas las instituciones sociales y, entre ellas, las educativas. Una serie de informes regionales y globales (ONU, 2020; CEPAL/ UNESCO, 2020 y BID, 2020 y 2022) coinciden en que el cese de actividades presenciales y la transición a la educación virtual estuvo atravesado por fuertes desigualdades entre países e instituciones, mostrando diferentes grados de preparación, rapidez y capacidad de gestionar en contexto de emergencia. Los datos y estimaciones disponibles indican que estas diferencias repercutieron en las y los estudiantes, afectando más a los sectores desventajados en la consecuente disminución de los aprendizajes y el aumento del abandono escolar.

2. Contexto socio-institucional y trabajo docente en pandemia: entre el shock pedagógico y los sentidos de la continuidad educativa

La docencia constituye una ocupación cuya tarea recae en la enseñanza, pero su especificidad sólo puede ser definida en la particularidad de cada sociedad y de cada etapa de su desarrollo. La mirada sobre la docencia como trabajo supone, en sí misma, una perspectiva política sobre su desarrollo que supera tanto la visión centrada en la vocación como en la dimensión técnica. Abordar la docencia como trabajo implica, entonces, problematizar la construcción histórica y social del trabajo de enseñar en cada sociedad, las disputas por la regulación y control del proceso de trabajo, los derechos y obligaciones en tanto trabajadoras y

trabajadores de la educación y los procesos de configuración de la identidad docente, entre otros aspectos.

Las y los docentes se constituyen como trabajadoras y trabajadores en relación con las regulaciones estatales que enmarcan las condiciones materiales y simbólicas del puesto de trabajo, cuestión que ha sido demarcada como tensión entre el control político estatal y el desarrollo de la autonomía profesional (Davini, 1996). Dubet (2011) profundiza este análisis al postular que, por un lado, las y los docentes describen su tarea como una actividad profundamente subjetiva donde se compromete por completo su personalidad. Efectivamente, la implicación subjetiva es un rasgo singular, “ya que es un trabajo con y sobre los otros y por lo tanto requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado” (Tenti Fanfani: 2008:2). Sin embargo, continúa Dubet, a esta individualización y subjetivación del trabajo, con defensa de su autonomía contra las demandas de las autoridades, familias e incluso el estudiantado, las y los docentes oponen una fuerte identificación burocrática, a partir de la cual perciben la conducción institucional de las escuelas como una protección. Por ello, defienden en general las disposiciones, programas y normativas, incluso reconociendo que estas pueden resultar demasiado rígidas o ambiciosas: “se forma, entonces, una experiencia dual que opone un fuerte compromiso subjetivo en el oficio a una defensa rígida de la burocracia. Los docentes desean que la Administración los proteja” (Dubet, 2011:77-78). Este pedido de protección que se expresa, por ejemplo, como resguardo del actuar docente ante situaciones violentas o conflictivas, se encontró durante la pandemia como solicitud de orientaciones sobre las regulaciones de su trabajo, aquello que se podía hacer, cómo hacerlo y los límites que eran necesario establecer y/o mantener (por ejemplo, respecto de la comunicación diaria con el estudiantado y/o sus familias).

En nuestro país, el trabajo docente en el nivel secundario se caracterizó, históricamente, por la asignación de horas/módulos frente a un curso según formación disciplinar, recibiendo retribución salarial por esa prestación puntual. Esto constituye, al decir de Flavia Terigi (2008), un “trípode de hierro”, una característica estructural que torna al trabajo docente casi impermeable a las reformas y los cambios de la política educativa, en la medida en que no se altera esa configuración organizacional/curricular. Sin embargo, el carácter inédito e inesperado

de la pandemia, las políticas educativas implementadas y su alteración en parte de las dimensiones organizacionales, curriculares y el trabajo docente, abrió derivas significativas.

Nos preguntamos qué características tuvo el trabajo docente en la pandemia; para ello, damos cuenta de tres antecedentes que nos aportan categorías significativas para la interpretación. Gluz y otros (2021) señalan que la situación específica del trabajo docente en escuela secundarias de la provincia de Buenos Aires durante la pandemia puede definirse en términos de ventajas, debido al carácter protegido de su inserción laboral, y por desventajas, al no poder contar con los recursos materiales en el hogar y una formación tecnológica y pedagógica adecuada para un formato con nuevas y mayores demandas para la enseñanza. Alzamora y otros (2020) llaman la atención ante lo que consideran una modalidad de autonomía expandida durante la pandemia que tiende a transferir, desde la esfera de las políticas, ciertas exigencias a los equipos directivos y a las y los docentes que resultan propias de los niveles de conducción central. Así, asuntos como la organización del personal, insumos sanitarios, condiciones edilicias y la priorización de la salud, parecen incrementar la autonomía de equipos directivos y docentes cuando, en rigor, son quienes resultan tanto responsabilizados como sometidos a procesos de evaluación sobre la base de criterios preestablecidos en las instancias centralizadas (que, a la postre, son los que terminaron por definir situaciones como la apertura o no de las instituciones escolares). Meo y Dabenigno (2020) acuñaron el concepto de “teletrabajo docente forzado” para plantear el carácter sorpresivo y contundente del cambio acaecido en las escuelas secundarias de nuestro país expresado en un aumento de la cantidad de horas dedicadas a reorganizar su trabajo, con ampliación e intensificación del trabajo. Las autoras señalan que más de la mitad de las y los docentes que participaron del estudio afirmó que se dificultaron la reflexión sobre las prácticas y el intercambio con colegas durante el ASPO, especialmente las/os profesoras/es de escuelas de gestión estatal. En este último punto, nuestra investigación identificó matices divergentes, ya que si bien el trabajo docente en el nivel no cuenta con tiempos pagos extraclase, recuperamos como una nota resaltada por las entrevistadas que, en este período, por ejemplo, se dio mayor intercambio y trabajo colaborativo entre docentes en la búsqueda y al compartir recursos didácticos y tecnológicos.

¿Qué características tuvo el trabajo docente en pandemia en las escuelas seleccionadas en la investigación? ¿Cómo se vivió y significó la tarea por parte de las y los docentes de las escuelas con las que trabajamos? Como se registró en todo el sistema educativo, las escuelas que formaron parte de la investigación vivieron la pandemia en términos de “desconcierto”, “descompaginación”, “hastío”, “experiencia espantosa”, entre otros significados. Aparecieron también las ideas de “sobredemanda” y “sobrecarga” para dar cuenta de la intensificación del trabajo docente.

El inicio de la educación domesticada (Dussel, op.cit.) representó un verdadero “*shock* pedagógico” para los sujetos de nuestra investigación, lo cual obligó a la implementación de distintas estrategias para garantizar el objetivo prioritario: la continuidad pedagógica del conjunto de las y los estudiantes en las condiciones únicas que marcaba el contexto. Condiciones que, como han señalado Dussel (2020) y Terigi (2020), alteraron la estructuración típica de la gramática escolar y, lógicamente, del trabajo docente. El contexto social, la comunidad educativa y las condiciones sociotécnicas de las instituciones (Dussel, op.cit) incidieron en el sentido que tomó la continuidad pedagógica, en clara relación con la reproducción de las desigualdades sociales. Así, podemos decir que las escuelas privadas de sectores medios altos incluidas en esta investigación, habiendo podido saldar la vinculación con las y los estudiantes, se (pre) ocuparon de lleno por el trabajo pedagógico, por sostener las clases todos los días (continuidad de las clases); mientras que, en el caso de las escuelas estatales de sectores medios, medios bajos y bajos, se (pre) ocuparon, primera y fundamentalmente, en llegar a vincularse con el conjunto de las y los estudiantes (la continuidad como vinculación o revinculación en un sentido más ligado a la contención).

La desigual disponibilidad de conectividad y de recursos tecnológicos de las escuelas y las familias constituyó la principal condición de peso sobre el trabajo docente para la toma de decisiones pedagógicas. Los actores institucionales manifestaron que las y los estudiantes tenían algún tipo de recurso, pero esto era diferencial según el tipo y cantidad de dispositivos familiares -computadora y/o celular- y según si el uso de los aparatos era exclusivo o tenía que compartirse intrafamiliarmente. Mientras que en el estudiantado de las escuelas privadas fue prioritario el uso de computadoras, las escuelas estatales se condujeron en mayor medida -aunque no únicamente-

con dispositivos celulares. Sin embargo, en sendo grupo de escuelas, apareció como una nota o rasgo común la problemática asociada a los recursos compartidos en el seno de la familia, especialmente con hermanas y/o hermanos.

En un estudio elaborado a partir de una encuesta a directivos de escuelas de nivel inicial, primario y secundario, tanto de gestión estatal como de gestión privada, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires, Romero y equipo (2021) demostraron que la escolarización tuvo estrategias desiguales y segregadas por contexto socioeconómico, dadas por los desiguales niveles de acceso a la tecnología entre las escuelas, las y los estudiantes y las y los docentes. En los contextos más vulnerabilizados, las y los docentes utilizaron la aplicación de WhatsApp como principal herramienta y en segundo lugar, el correo electrónico; mientras que, en los contextos con población de mayores recursos, se utilizó como principal herramienta la videoconferencia sincrónica (*Zoom* y las plataformas propias de las escuelas), con una frecuencia de intercambio mayor que en las escuelas de sectores sociales más postergados.

Ciertamente, la menor disponibilidad de recursos fue una variable determinante para las escuelas públicas, pero en este punto observamos estrategias institucionales distintivas. En el caso de la escuela de Tandil, el equipo directivo apeló a los distintos recursos que tenía para brindar provisoriamente aparatos tecnológicos al estudiantado que lo necesitaba, de modo de cubrir con, al menos, una computadora o un celular en cada familia. Una de las características relevantes de esta indagación es visibilizar el peso del posicionamiento político-pedagógico del equipo directivo y el estilo de conducción institucional, además del posicionamiento docente en general, y cómo ello incide en la concreción de los propósitos educativos y en la puesta en marcha de estrategias que permitan explorar la potencialidad del contexto.

3. Trabajo docente y toma de decisiones pedagógicas en pandemia

La docencia es un trabajo cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida ésta como la acción intencional para la transmisión de la cultura y el conocimiento sistemático, con el fin de propiciar el desarrollo de las potencialidades de las y los estudiantes y su integración plena como sujeto y ciudadano a su sociedad. Las exigencias del contexto de emergencia sanitaria

plantearon una redefinición en la tarea de enseñar y las nuevas configuraciones de “la clase” interpellaron a las y los docentes en sus significados y efectos. En este marco, resaltamos dos aspectos clave que fueron interpellados en la toma de decisiones pedagógicas.

El alcance de los contenidos a enseñar representó una de las primeras decisiones pedagógicas fundamentales, a la vez que se iban delineando las posibilidades concretas de la continuidad pedagógica (más allá de la propia diferencia entre desarrollo curricular y diseño curricular que obran en todas las prácticas educativas). Como uno de los hallazgos de esta investigación, podemos decir que, al modo de “abajo hacia arriba” o como autonomía extendida (Alzamora y otros, op.cit), el curriculum se priorizó primero en las escuelas y luego, se constituyó en una orientación establecida por la política educativa del gobierno de la provincia de Buenos Aires a través del denominado “curriculum prioritario” (DGCYE, Resolución 1872/2020, con fecha 5/10/20).

Otra decisión pedagógica importante consistió en repensar las estrategias de enseñanza y de comunicación. La enseñanza es un acto de comunicación con fines formativos; por ello, en gran medida las preocupaciones de las y los docentes estuvieron vinculadas con cómo establecer el vínculo pedagógico, cómo lograr formas de vinculación y comunicación con sus estudiantes a través de los entornos virtuales (Cheli, Montenegro y Marano, 2021). En este escenario, el trabajo docente apeló en su inicio al “ensayo y error” como criterio de decisión e implementación de estrategias pedagógicas, las cuales resultaron confirmadas, modificadas, suspendidas o eliminadas, según iban tomando curso en el desarrollo de la enseñanza en las condiciones particulares referidas.

La educación en pandemia puso en claro, como señala Dussel (op.cit.), la importancia de la organización material de la acción educativa, esto es, las formas y los espacios en los que se trabaja, los medios en que se apoya la enseñanza, las actividades y las formas de comunicación que se pueden generar, incluso entre las y los docentes en tanto colegas:

“A partir de la pandemia, antes lo presentaba por ahí que traía la fotocopia de una cosa, como que me sirvió para ordenar y ser más consciente de la enseñanza de algunos contenidos o de pensar con la profesora las articulaciones que articulábamos y planificábamos juntas, hicimos varios proyectos más de planificación didáctica, como que me dio más tiempo para planificar mejor y pensar propuestas” (profesora escuela secundaria estatal, La Plata).

Desde nuestra perspectiva, a pesar de la intensificación del trabajo, consideramos que la experiencia docente en pandemia tuvo como nota distintiva la noción de agencia de las y los docentes en el marco de la estructuración dada por la gramática escolar hegemónica. Nos referimos a que se posicionaron en un lugar creativo de elaboración de materiales pedagógicos y puesta en marcha de distintas estrategias comunicacionales.

El trabajo docente supone una relación con el conocimiento que es de apropiación, producción y transmisión de distintos tipos de contenidos y para la enseñanza, selecciona y utiliza recursos pedagógicos variados. La educación en pandemia interrumpió las formas habituales de enseñar que, en el marco de la autonomía extendida que señalan Alzamora y otros (op.cit.), llevan a una búsqueda y despliegue de nuevas prácticas pedagógicas. Uno de los aspectos que grafican este señalamiento es que en ninguna de las cuatro instituciones escolares analizadas se utilizaron -o cuanto menos no con asiduidad ni profundidad- los cuadernillos educativos oficiales. Los cuadernillos registran un bajo uso, localizado en las escuelas estatales y destinados a las y los estudiantes con dificultades para acceder a los contenidos mediante el resto de dispositivos.

Cuadernillos no usé, eso no porque nunca me llegó nada, no se si repartieron o no pero no me llegó. Hay uno o dos manuales que es lo que uso de guía y después voy produciendo videos, cuestionarios y las actividades y el contenido, lo voy bajando en relación (profesora escuela secundaria estatal, La Plata).

Los cuadernillos no los usamos, sí trabajamos con los contenidos mínimos que se establecían por áreas y generamos una propuesta autónoma pero basada en los lineamientos generales de la propuesta de la Dirección General de Cultura y Educación (profesora y tutora escuela privada, Tandil).

Es interesante cruzar estos hallazgos con los identificados por el Ministerio de Educación de la Nación mediante la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica destinada a generar información detallada sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por COVID-19. Así, para agosto del año 2020, 9.117 docentes de nivel secundario de todas las jurisdicciones del país respondieron en relación con la utilización de los recursos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la serie “Seguimos Educando” o materiales similares elaborados jurisdiccionalmente para este contexto. Al respecto, solo el 18% afirma haberlos utilizado y la proporción es menor entre docentes de escuelas privadas respecto de las estatales.

En el caso de las escuelas secundarias con las que trabajamos, el conjunto de las y los docentes generó sus propios materiales: textos (versión pdf), trabajos prácticos, audios, videos y hasta un canal de *YouTube* propio, en el caso de un profesor de escuela privada. La curaduría de materiales -proceso de búsqueda, selección, organización y publicación de información en la web, dirigido por una persona, en lugar de algoritmos o colectivos de usuarios- se convirtió en una práctica habitual realizada de modo individual y colectivo. Aquí hay que señalar cierta diferencia en el grado de tecnologización de acuerdo a la diferencia social del contexto escolar. El uso de plataformas tecnológicas (*zoom*, *meet*, *webex*) permitió tener continuidad de las clases por vía virtual sincrónica, donde se expone una nueva categoría para repensar el trabajo áulico dado por lo virtual-presencial. Sin embargo, es interesante remarcar que las cuatro escuelas terminaron seleccionando la plataforma de google denominada *classroom* como el punto medio adecuado para el trabajo escolar. De alguna manera, se resintieron aquellas estrategias que mayormente se apartaban de la gramática escolar, mientras que el *classroom* permite obrar de reservorio de clases y materiales y de lugar de entrega de actividades y su correspondiente evaluación.

En resumen, la innovación pedagógica fue un claro rasgo del desempeño docente en este tiempo, que podemos pensarla -a modo de hipótesis provisoria- como afirmación de cierta autonomía profesional, en diálogo compartido con otras y/u otros colegas y dependiendo en gran medida de la motivación y estimulación por parte de la conducción institucional. En relación con este hallazgo que alude a la generación propia de materiales pedagógicos por parte de las y los docentes, podemos vincularlo con la producción de saberes pedagógicos en el contexto excepcional transitado, constituyendo “saberes de la práctica”. De alguna manera, el conjunto de las y los docentes participó de la producción de lo que Terigi (2012) ha llamado “saberes por defecto”, es decir, un tipo de saberes que no están disponibles o en uso y que se generan en la práctica en el seno de las instituciones educativas para complementar saberes de la formación docente inicial y/o permanente. Asimismo, se ha señalado cómo esos saberes se transmiten entre docentes como parte de la cultura institucional, pero no se sistematizan ni institucionalizan. En este punto, queda abierto el interrogante acerca de si esos saberes formarán parte y en qué medida o no de la reconfiguración de las prácticas docentes pospandemia en el marco de la gramática escolar típica y constitutiva de la matriz de la escuela secundaria.

4. El acompañamiento de las trayectorias estudiantiles para la continuidad de estudios y la articulación con la educación superior durante la pandemia

La noción de acompañamiento a las trayectorias educativas aparece como uno de los conceptos importantes de la agenda de política de la escuela secundaria en los últimos años, pero cobró fuerte centralidad a partir del período de pandemia, tal como se lee en la normativa rectora del Consejo Federal de Educación N°363/20 y 367/20 y, en la provincia de Buenos Aires, las Resoluciones 1872/20, 1819/20, 417/21.

Una de las formas de pensar el acompañamiento de trayectorias es incluirlo como parte del trabajo docente de enseñar. En palabras de Ghouali: “acompañar es unirse con alguien para ir a donde él va, al mismo tiempo que él (...) subyacentemente, acompañar se define como el proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal” (2007: 208). El acompañamiento involucra una relación de intersubjetividad en la que -por lo menos- dos sujetos se ubican y comunican en dos posiciones diferentes e inscriptas institucionalmente: la o el acompañante se pone en juego a la vez que acepta que la o el acompañado esté con ella o él en una relación de alteración mutua, donde la otra o el otro cambia su trayectoria educativa, al mismo tiempo que se intenta cambiarla o cambiarlo. Así concebido, el acompañamiento supone una dimensión ética que le es subyacente y se articula en las instituciones escolares con tres dimensiones: conocimientos-aprendizajes, desarrollo cognitivo y desarrollo afectivo-social.

De este modo, identificamos que se acompaña la trayectoria y la experiencia escolar en la escuela secundaria con sentidos e intensidades diferentes según el tipo de institución educativa y el contexto social en el que esté inserta.

No está bueno decir bajar las expectativas con respecto a los contenidos y eso, pero no queda otra, hay que centrarse más en otro tipo de acompañamiento a los pibes (profesora escuela secundaria de La Plata- gestión estatal).

Bueno sí, la función de la escuela ha cambiado totalmente, yo creo que ahora cumplimos una función más de acompañamiento me parece, no sé describir o usar otra palabra, pero me parece

que es más eso. Es como se habla ahora, acompañamiento de las trayectorias, ese es el papel, para mí sí (profesora escuela secundaria de Tandil, gestión estatal).

Cómo mantener ese, como te decía, ese vínculo con el estudiante y las familias también es una de las funciones por ahí principales de la escuela. Y obviamente en esta escuela también lo que es el contenido curricular; obviamente. Y también por ahí pensar en esas capacidades que puede desarrollar un estudiante, o... no sé si capacidades, no me gusta esa palabra, pero competencias, eso es la escuela (preceptora escuela secundaria de Tandil, gestión privada).

En este punto, nos preguntamos en qué medida las tareas de acompañamiento nos hablan de una escuela presente en términos de asistencia, (re)vinculación con la escuela y sostenimiento de trayectorias o bien de una suerte de minimización a nivel institucional de aquello que a nivel central se proclama como un principio irrenunciable: la centralidad de la enseñanza. Con todo, reconocemos que es preciso evitar las formulaciones binarias o demasiado esquemáticas que, sin perjuicio de develar las desigualdades existentes, nos permitan advertir matices y claroscuros en el quehacer pedagógico-institucional.

En cuanto al acompañamiento de las trayectorias para la continuidad de estudios, se apunta a viabilizar uno de los tres propósitos de la educación secundaria establecidos en los marcos normativos nacionales y jurisdiccionales (formar para el mundo del trabajo y para la ciudadanía democrática son los otros dos). Sin embargo, en términos de políticas educativas, estas han provenido mayormente de iniciativas emanadas desde el gobierno de la educación universitaria a nivel nacional -la Secretaría de Políticas Universitarias- (Marano, 2023), que desde el nivel secundario e, incluso, que desde el nivel superior no universitario.

Numerosos estudios e investigaciones (vg. Ezcurra, 2011; Chiroleu, 2017) han puesto de relieve la sobredeterminación de las condiciones sociales y la relevancia de los estudios secundarios transitados sobre el capital cultural adquirido (claro que también, de modo central, se involucra la actuación de las instituciones universitarias en pos de una verdadera democratización de la educación superior, no sólo en términos de acceso, sino también de permanencia y egreso). Por tanto, cabe preguntarse por los aportes que hace la educación secundaria respecto de la articulación interniveles.

Las cuatro instituciones educativas con las que trabajamos tienen vinculación habitual con la universidad nacional instalada en su distrito (UNLP, UNCPBA); no obstante, el

posicionamiento de las escuelas muestra variaciones, según la conducción directiva y los proyectos institucionales que direccionan el trabajo escolar. En las instituciones estatales prima la presentación de la oferta académica por parte de las instituciones universitarias y la habilitación de espacios de diálogo entre docentes y estudiantes sobre estos temas. En las escuelas privadas se pone énfasis en aspectos formativos que “preparen para la universidad”, particularmente esto ocurre en la escuela de La Plata que presenta un proyecto apoyado en su calidad educativa, ya que en ella se desarrollan propuestas pedagógicas en las que las y los estudiantes tienen experiencias formativas vinculadas a la universidad, como participación en congresos y/o estadías o estancias cortas en las instituciones.

En tiempos de pandemia, estas actividades se desarrollaron con menor intensidad en las cuatro escuelas y algunas -como las de vinculación directa con estadías- directamente se cancelaron. En este contexto, las instituciones reconfiguraron las estrategias, aprovechando aquello que se ofrecía y podían canalizar; así las escuelas difundieron las propuestas de articulación de las universidades que fueron en formato virtual (por ej. la ExpoUNLP virtual), sin embargo, no pudieron garantizar que buena parte del estudiantado participara.

No, el año pasado no me acuerdo qué hicieron, mandaban power point, mandaban información y yo se las pasaba y este año sí, hicieron una video llamada los del Programa de Extensión de la Universidad que mostraban cómo era cada Facultad, fue con todos los que se querían conectar de La Plata y ahí se conectaron muchos alumnos de acá, que muchos no tenían computadora en la casa y les dije que vengan para acá, yo les doy una de las máquinas, si querés te doy la mía, le dije (profesora escuela estatal, La Plata).

El acompañamiento para la continuidad de estudios aparece relacionado con la orientación acerca de los proyectos personales de vida con vistas al futuro y el posegreso. Esta cuestión aparece mencionada en todos los casos, pero con ciertas diferenciaciones: en algunos, se apunta a apoyar la finalización de los estudios y a promover que las y los estudiantes puedan pensarse en términos de futuro, mientras que para otros es una guía planificada para profundizar conocimientos y trabajar con los intereses y las expectativas.

La percepción de los docentes sobre la continuidad de los estudios superiores tiene un peso importante. En el caso de la escuela estatal de La Plata, la lectura de algunas y algunos docentes respecto del ingreso de las y los estudiantes a instituciones de educación superior se funda en la desconfianza y el escepticismo. Si por un lado observan que les faltan herramientas

para seguir estudiando luego de la secundaria, por el otro se basan en aquello que las y los propios estudiantes les dejan saber en relación con un futuro en el que, en principio, no desean o no se proyectan continuando los estudios. Este último señalamiento contrasta fuertemente con lo que expresan algunas y algunos docentes de las escuelas privadas relevadas. De este modo, la desigualdad se expresa en las posibilidades diferenciales de idear proyectos de vida.

Ay pobres, les falta un montón, un montón de contenido que no se lo podemos dar porque no vienen, porque vienen poco (profesora escuela estatal de La Plata).

Mirá tengo bastante contacto con ex alumnos, la mayoría está en la universidad pública estudiando, excepto algunos que por alguna razón que no encuentran la carrera en la universidad pública se van para otros lugares, pero en general la mayoría, te diría el 95% sigue estudiando en la universidad pública. Yo creo que porque acá se fomenta bastante esa elección, y también porque la mayoría de las familias vienen de la universidad pública así que me parece que es una cuestión familiar, que siguen eligiendo la universidad, sobre todo la de La Plata, me parece que viene por ahí (profesora escuela privada, La Plata).

En este marco, fueron especialmente importantes los espacios de diálogo y escucha atenta -presenciales y virtuales- que habilitaron distintos actores escolares para que se expresaran sobre los proyectos personales y las expectativas de futuro. Por ello, es importante reivindicar la importancia de la amorosidad en los vínculos intersubjetivos y generacionales que se fabrican en la trama educativa (Kaplan, 2018), muy especialmente cuando se ponen en juego las nociones de acompañamiento y de futuro.

Un aspecto destacado en el trabajo docente es la especificidad de ciertos roles y la sistematicidad de las tareas de acompañamiento para la continuidad de estudios. En este punto, cabe resaltar la figura de las preceptoras y los preceptores, ellas y ellos aluden especialmente a una reconfiguración de su trabajo en pandemia con centralidad en las tareas de cuidado y una profundización de su quehacer vinculado al acompañamiento (lo que sucedió a lo largo de toda la secundaria). Ciertamente, se trata de tareas conocidas y desarrolladas por estos actores institucionales, pero que encontraron en la peculiaridad y atravesamiento de la dimensión tecnológica un sesgo acentuado durante este período, que afectó la relación pedagógica y vincular con las y los estudiantes, en las que se apeló a la mediación por distintos medios virtuales (redes sociales, comunicación telefónica, correo electrónico, plataformas, etc.). En la escuela privada de Tandil, durante la pandemia, la tarea de las preceptoras y los preceptores se articuló con el equipo de tutoras y tutores con el que cuenta la escuela. Específicamente, la tarea de las tutoras y los

tutores en quinto y sexto año se centra justamente en el posegreso, en la orientación vocacional, la continuidad de los estudios superiores y la preparación para el ingreso al mundo del trabajo.

(...) el trabajo de tutoría es bastante amplio, hay un proyecto de tutoría que va de primero a sexto año de secundaria. La tutoría tiene secundaria por el momento, los tutores tenemos proyectos de trabajo como ejes en común y después tenemos trabajos que son específicos del área. En quinto y en sexto tenemos un proyecto institucional que es de orientación vocacional, en quinto año se trabaja junto con el equipo de orientación... bueno, yo soy psicóloga y trabajo con otra de las chicas, y lo que es la parte de orientación vocacional apuntado al autoconocimiento (tutora, escuela privada, Tandil).

Asimismo, en esta escuela preceptoras, preceptores y tutoras y tutores docentes destacan que la educación emocional constituyó un eje de trabajo que, si bien presente desde antes de la pandemia, se profundizó e institucionalizó en la escuela durante este período.

Es una escuela inclusiva, hay una mirada a lo particular, a lo singular de la historia del sujeto, tiene un trabajo también, un proyecto educativo ligado a las emociones, desde el nivel inicial hasta secundaria trabajamos con las emociones (profesora-tutora, escuela privada, Tandil).

La “cuestión emocional” se ha instalado con fuerza en los análisis sobre la educación secundaria, especialmente con la eclosión que produjo la pandemia en las subjetividades adolescentes (y en todas las edades, por supuesto). Claro que, como señala Kaplan (2018) hay un lazo indisoluble entre la experiencia emocional y la experiencia educativa. Otro aspecto distinto es lo que se denomina “educación emocional” como la enseñanza de habilidades emocionales orientada a la mejora del bienestar personal y social de las y los estudiantes y a contribuir en sus proyectos de vida. Diferentes autores (Nobile, 2019; Kaplan, 2018; Sorondo y Abramovsky, 2022) ponen de manifiesto que su presencia en el campo educativo puede esconder una lógica de tipo mercantilista en la que las emociones son una competencia a ajustar, habilitando la racionalidad neoliberal en la educación.

Por último, un elemento que resulta coincidente en las voces de docentes, preceptoras/es y directivos de las escuelas de sendos tipos de gestión alude a lo que consideran una gran falta de interés, de un significativo desgano y/o motivación para el trabajo escolar por parte del estudiantado durante el período de la pandemia, como expresaba en ese momento una directora: “los chicos ya no están en la escuela secundaria”:

Están frustrados, están deprimidos y muy mal. Si bien el chico ya está desganado porque a la escuela no quiere venir, pero se ha producido ese desgano... yo una de las veces que estuve hablando me decían: yo no voy a trabajar, yo no voy a estudiar. Me decían eso y yo les decía.

¿cómo no vas a estudiar? Estás en un lugar donde las universidades son gratuitas y públicas con acceso irrestricto, vos tenés que estudiar, cualquier cosa tenés que estudiar y ahí les hice toda una clase de orientación, de dónde vienen los institutos, de dónde vienen las universidades, qué se puede estudiar en cada lugar (profesora escuela secundaria de Tandil-gestión estatal).

Pero por otro lado también ellos fueron muy privilegiados porque tuvieron clases todo el año, todos los días, tenían los recursos para poder conectarse, asique como que fue un poco y un poco, de última seguían conectados con la escuela y con sus compañeros aunque sea a través de una pantalla pero había conexión, otros chicos la habían perdido completamente pero bueno, por supuesto que en ese momento no lo veían así, les costó entender que ellos estaban en un lugar muy favorecidos asique sí, fue difícil, ya te digo, desde el punto de vista social. Y mucho desgano, mucha falta de interés, era muy difícil captar el interés de los chicos, de mantenerlos interesados (profesora escuela secundaria privada, La Plata).

Ya a esta altura los chicos están como que ya no me importa, no me importa si me llevo la materia, no me importa si la doy, no me importa si me das tres trabajos o me das dos, ya no me importa nada, ya está (Directora escuela secundaria estatal, La Plata).

En los relatos se identifican ciertas dificultades experimentadas por la escuela para captar el interés, la participación y motivación estudiantil mediante el trabajo docente y las propuestas pedagógicas en un tiempo ciertamente complejo y complicado para las instituciones escolares. Justamente, uno de los balances que hacemos en esta investigación recae en que, si bien el trabajo docente se intensificó y complejizó durante la pandemia, también parece haberse ampliado la distancia entre la enseñanza y los aprendizajes, lo que confirma la no equiparación natural, ni lógica de ambos procesos.

De todos modos, las entrevistas resaltan que, en ese marco de incertidumbre, los diálogos sobre la continuidad de estudios o el conocimiento de la oferta académica de educación superior fueron temas que, en la escuela, abrieron un espacio esperanzador y del orden de las posibilidades para las y los estudiantes, en el marco del difícil e inédito escenario que se estaba y estaban viviendo.

5. Reflexiones finales

La educación en pandemia estuvo atravesada por dificultades y tensiones, entre las cuales se encuentran las formas particulares en las que la desigualdad social se manifestó como desigualdad educativa. A la par, el fenómeno totalizante que significó la pandemia supuso a la vez un renovado interés por indagar acerca de *cómo lo hicieron las escuelas, cómo se reconfiguró el trabajo docente*. La disponibilidad de conectividad y de recursos tecnológicos de las escuelas y

las familias fueron las principales condiciones que marcaron la toma de decisiones a la hora de la intervención docente. Sin embargo, la investigación aporta algunos hallazgos respecto de que el posicionamiento, perspectivas y sentidos asignados a la tarea de los equipos directivos, preceptoras, preceptores y docentes fueron importantes a la hora de implementar estrategias pedagógicas con vistas al acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes del último año. También nos permitió analizar el impacto producido por las nuevas condiciones que alteraron la estructuración típica de la gramática escolar y la reconfiguración de las prácticas docentes.

En este escenario, apareció con énfasis el “ensayo y error” como un criterio preponderante de decisión e implementación de estrategias pedagógicas, pero que fueron resituadas desde un lugar de agencia de las y los docentes para garantizar la continuidad pedagógica que alcanzó sentidos diferentes, según grupos sociales. Emergieron nuevas formas y renovados sentidos de la labor docente que dan cuenta del carácter activo y potente de las instituciones escolares y de sus actores. El trabajo nos permitió identificar, al decir de Dubet (2023), esas "pequeñas" desigualdades que fragmentan el mundo de los actores escolares, quienes conviven cotidianamente con esas desigualdades que los separan y los enfrentan, pero que, en el caso de las y los docentes -y en esto creemos que radica el principal hallazgo del trabajo- también las y los encuentra articulando, no sin dificultades, dinámicas colectivas de trabajo y producción pedagógica en un contexto adverso e inusitado.

La continuidad pedagógica tomó sentidos diversos en directa relación con los contextos sociales e institucionales y en las significaciones y acciones en pos del acompañamiento a las trayectorias educativas. En este punto, las y los docentes aluden en común a una reconfiguración de su trabajo en pandemia con centralidad en las tareas de cuidado vinculado al acompañamiento en aspectos vinculares, pero con diferencias en cuanto a la enseñanza de los contenidos curriculares. Así, el énfasis en los contenidos curriculares, las prácticas desplegadas para enseñarlos y las actividades propuestas fue un rasgo identificable en las escuelas privadas. En el caso de las escuelas secundarias de gestión estatal, las voces de los actores institucionales hicieron mayor hincapié en el acompañamiento en clave vincular, para procurar al menos algún tipo de conexión con la institución escolar y contener social y afectivamente.

Finalmente, el recorrido de la investigación nos permitió comprender cómo, en una situación inédita y atravesada por la profundización de las desigualdades educativas, el trabajo docente referido al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles para la continuidad de los estudios y la articulación con el nivel superior se reconfiguró respecto de modos de actuación anteriores a la pandemia, pudiendo realizar actividades virtuales de difusión de la oferta de educación superior, no así, en cambio, actividades de mayor involucramiento y desarrollo en la articulación con las universidades. En este marco, emergieron nuevas formas y renovados sentidos que dan cuenta del carácter activo y potente del quehacer docente en pandemia. Allí cobraron mayor relevancia los espacios de diálogo entre los actores adultos de la escuela y los estudiantes; como ya hemos dicho, los diálogos sobre las expectativas y el futuro, la vinculación con la universidad -aunque recortada- abrieron un espacio potente y esperanzador dentro del escenario que se estaba viviendo.

Bibliografía

Alzamora, S. y otros (2020). Regreso a clases presenciales. Regulaciones políticas sobre los cuidados y autonomías. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de San Luis. Vol. 10 Núm. 15 (2020): Dossier - Formar docentes en tiempos de pandemia. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/61/34>,

BID (2020). Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a clases presenciales. División Informes, diciembre.

BID (2022). ¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un futuro mejor para la juventud.

CEPAL/UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe agosto.

Cheli V., Montenegro J. y Marano M. G. (2021). Pedagogía Universitaria en contexto de pandemia: Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y de evaluación en el ingreso y el primer año. *Trayectorias Universitarias*, 7(13), 073. <https://doi.org/10.24215/24690090e073>

Chiroleu, A. (2017). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI en Del Valle, D., Montero, F. y Mauro, S. *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: CLACO-IEC-CONAD, pp. 109-132. Memoria Académica: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. ejercicio Buenos Aires: Paidós.

Di Piero, E., Causa, M. y otros (2022). “Un de reflexividad sobre la experiencia de investigar expectativas y trayectorias estudiantiles en el último año de escuelas secundarias durante la pandemia en Causa, Di Piero y Santucci, P. (comps.) (2022). *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Puntoaparte. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5503/pm.5503.pdf>

Di Piero, E. (comp.). *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia*. La Plata, en edición.

Dubet, F. (2011). Los alumnos, la escuela y la institución. En Dubet, F. *La experiencia sociológica*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias*. Bs.As: Siglo XXI.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF.

Ezcurra, A. M. (2011). Capital cultural en el punto de partida y enseñanza y Hacia una reforma educativa sistémica en *Igualdad en Educación Superior un desafío mundial*. Los Polvorines: Ed. IEC-UNGS.

Gluz, N. y otros (2021). Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. Organización de Estados Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*; 86; 1; 6-2021; 27-42

Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, pp. 207-242. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Kaplan, C. (2018). *Emociones, Sentimientos Y Afectos Kaplan Marcas Subjetivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Marano, M. G. (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006-2020 en Vercellino, S. y Pogrè, P. *Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. <https://books.openedition.org/eunrn/20683>

Meo, A. I y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>

Nóbile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 6-14.

ONU (2020). La educación durante la COVID-19 y después de ella. Informe de políticas, agosto.

Romero, C., Krichevsky, G. y Zacarías, N. (2021). "Escuelas Whatsapp y Escuelas Zoom". Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina. Documentos de trabajo. Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella. <https://bit.ly/2REorES>.

Sorondo, J. y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación XIII*(25), 29-62.

Tenti Fanfani, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 39-49.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* núm. 29, junio, pp. 63-71. Buenos Aires: FLACSO <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom N°11*. Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115805>

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.

