



La relación vínculo y continuidad pedagógica durante la pandemia. Particularidades desde la educación secundaria en el territorio bonaerense¹

María Laura Bianchini²
Natalia Cuchán³
Jorgelina Mendez⁴

Resumen

La pandemia del COVID 19 (2020 y 2021) en Argentina supuso, como en otras partes del mundo, la suspensión de la presencialidad escolar, implicando la alteración de los supuestos de escolarización (Terigi, 2010; 2020) transformando tiempos y espacios de la enseñanza escolar o lo que se ha denominado la *ampliación del contexto de transmisión* (Graizer y Acosta, 2022). Esto se tradujo en dos grandes grupos de acciones: por un lado, las orientadas al sostenimiento del vínculo con los estudiantes y por otro, las orientadas a crear las condiciones para la continuidad pedagógica.

El artículo aborda los siguientes interrogantes ¿cómo se reorganizaron las escuelas secundarias para sostener el vínculo con los estudiantes? ¿Qué desafíos implicó garantizar la continuidad pedagógica para los diferentes actores institucionales? Desde un análisis de documentos oficiales, institucionales

¹ Usaremos el genérico masculino en este artículo, reconociendo el sesgo sexista del idioma español con la intención de lograr claridad en la lectura frente a otras opciones; ello no implica, no obstante, invisibilizar otras categorías de géneros.

² Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. CE: mlbianchini@fch.unicen.edu.ar

³ CE: nataliacuchan@gmail.com

⁴ Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. CE: jmendez@fch.unicen.edu.ar

y entrevistas a inspectores, directivos, docentes y estudiantes de cinco escuelas de un distrito del interior de la provincia de Buenos Aires, se describen diferentes momentos de las características del vínculo, y avanza sobre un ejercicio reflexivo comprendiendo algunas interpretaciones y traducciones (Ball en Avelar, 2016) que asumieron las políticas sancionadas bajo el imperativo de la continuidad pedagógica, planteando sentidos y desafíos diversos al sostenimiento de los vínculos escolares.

Palabras claves: Pandemia, educación secundaria, vínculos, continuidad pedagógica, política educativa.

The bond relationship and pedagogical continuity during the pandemic. Particularities from secondary education in the Buenos Aires territory

Abstract

The COVID 19 pandemic (2020 and 2021) in Argentina meant, as in other parts of the world, the suspension of school attendance, implying the alteration of schooling assumptions (Terigi, 2010) transforming times and spaces of school education or what it has been called the expansion of the transmission context (Graizer and Acosta, 2022). This resulted in two large groups of actions: on the one hand, those aimed at maintaining the bond with students and on the other, those aimed at creating the conditions for pedagogical continuity.

The article addresses the following questions: how were secondary schools reorganized to sustain the link with students? What challenges did it imply to guarantee pedagogical continuity for the different institutional actors? From an analysis of regulations, official and institutional documents, and interviews with inspectors, directors, teachers, and students of five schools in a district in the interior of the province of Buenos Aires, different moments of the characteristics of the link are described, and advances on an exercise reflective understanding some interpretations and translations (Ball in Avelar, 2016) that assumed the sanctioned policies under the imperative of pedagogical continuity, posing different meanings and challenges to the maintenance of school ties.

Keywords: Pandemic, secondary education, links, pedagogical continuity, educational policy.

Introducción

La suspensión de la presencialidad por la Pandemia del Covid 19 entre 2020 y 2021 en Argentina implicó la alteración de los “supuestos de escolarización” (Terigi, 2010; 2020)⁵

⁵ Se remite aquí a los supuestos pedagógicos y didácticos sobre los que se apoya el sistema escolar: presencialidad, simultaneidad, gradualidad, organización del cronosistema y descontextualización de los saberes (Terigi, 2010).

fundamentalmente por la transformación de los tiempos y espacios de la enseñanza escolar o lo que se ha denominado la “ampliación del contexto de transmisión” (Graizer y Acosta, 2022). Dicha ampliación se dio en el marco del imperativo de continuidad pedagógica que orientó la definición de políticas federales, nacionales y jurisdiccionales (Giovine, Garino y Correa, 2022), así como también un corpus normativo sancionado a tales fines (Arroyo y Castro, 2022).

El gobierno de la pandemia, en términos escolares, giró en torno a dos grandes grupos de acciones. Aquellas orientadas a mantener el vínculo con los estudiantes ante la suspensión de la presencialidad y aquellas orientadas a crear las condiciones para la continuidad pedagógica que, en el caso de la educación secundaria, dialogaron con un repertorio previo de políticas para el nivel que incluía, entre otros, la alteración de los regímenes académicos, iniciativas de integración curricular a nivel institucional y acciones para revincular estudiantes (Pinkasz et al, 2022; Arroyo y Castro, 2022).

Sostenimiento del vínculo y continuidad pedagógica podrían considerarse dos caras de una misma moneda, desde el punto de vista del trabajo escolar. La reestructuración del espacio de escolarización —y su reemplazo por formas de transmisión trasladadas a otros espacios (fundamentalmente el hogar)— implicó el desarrollo de acciones que desafiaron la organización de dicho trabajo bajo el supuesto de la presencialidad. En tal sentido, es posible preguntarse ¿cómo se reorganizaron las escuelas secundarias para sostener el vínculo con los estudiantes? ¿Qué desafíos implicó garantizar la continuidad pedagógica para los diferentes actores institucionales? Para abordar estas preguntas, se trabajó con entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de cinco escuelas de un distrito del interior de la provincia de Buenos Aires. La muestra estuvo integrada por instituciones de gestión estatal y privada, urbanas y rurales, de modalidad común y técnica. Las entrevistas a estudiantes se realizaron en forma grupal, considerando la paridad de género y representatividad de años en ambos ciclos. Se complementa el análisis con entrevistas a inspectores distritales de educación secundaria (2) y técnica (1), así como también relevamientos de normativas realizados en el marco de la misma investigación.

Recuperando los interrogantes planteados, este artículo se organiza en dos apartados. El primero, recorre algunas características asumidas por el imperativo de continuidad pedagógica desde las normativas que regularon al sistema y, específicamente, el nivel de educación secundario a partir de la pregunta por el sostenimiento del vínculo. El segundo, analiza algunas preocupaciones que transitaban adultos y jóvenes durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), considerando diferentes momentos del período.

Ambos apartados intentan realizar un ejercicio reflexivo comprendiendo algunas interpretaciones y traducciones⁶ (Ball en Avelar, 2016) que asumieron institucionalmente las políticas sancionadas bajo la necesidad de la continuidad pedagógica, planteando sentidos y desafíos diversos al sostenimiento de los vínculos con la escuela.

El sostenimiento de los vínculos en la continuidad pedagógica: alcances y límites normativos

La inquietud por los vínculos en la educación secundaria forma parte de los desafíos que la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar suscita en términos de la democratización. Las modificaciones en su regulación, explicitadas en normativas que dieron paso a la creación de los Sistemas de Convivencia (Litichever, 2014; 2019), han expresado, en las últimas décadas, la asociación de los vínculos a problemáticas tales como conflictividades, violencias y situaciones complejas en la escuela. Asimismo, desde el campo de la Pedagogía Social, la preocupación por el vínculo educativo ha centrado su abordaje en la construcción del lazo social y la subjetividad al redefinirse la relación escuela-comunidad (Nuñez, 2007). No obstante, la inquietud por el sostenimiento de los vínculos durante el tiempo inédito de la pandemia otorgó centralidad a las denominadas políticas de cuidado. Si en los inicios del ASPO la suspensión de la presencialidad implicó una fuerte preocupación por el sostenimiento de los vínculos, el transcurrir de la situación epidemiológica imprimió características particulares a la vinculación, convergiendo dimensiones sociales, políticas y pedagógicas. Cabe destacar que las políticas de cuidado en educación preceden a la pandemia⁷, a la vez que trascienden la resolución de situaciones emergentes o de vulneración de derechos buscando garantizar la distribución y el acceso a saberes necesarios (MEN, 2022). En este sentido, durante la pandemia, ¿qué particularidades convergieron en la organización institucional para abordar la relación entre vínculo y continuidad?

Para responder este interrogante, se recuperan aportes de la perspectiva micropolítica de Ball (2002), quien comprende que el estudio de las políticas educativas forma parte de un proceso sujeto a mediaciones e interpretaciones en el contexto de influencia y producción del texto político, así como también durante su puesta “en acto” en la escuela⁸. En este artículo,

⁶ Ball (2016) expresa dos aspectos de la “puesta en acto” de las políticas: interpretación y traducción. Con interpretación se refiere al proceso por el cual los actores otorgan sentido a las políticas más allá de la letra escrita, tamizando y otorgando significados a esas políticas; por otro lado, la traducción supone involucrar múltiples procesos donde se vinculan expectativas o imperativos de las políticas con un conjunto de prácticas (Ball en Avelar, 2016).

⁷ Sus referencias se enmarcan en el paradigma de derechos, siendo Ley de Promoción y Protección Integral de Derechos N° 26.061/05 a nivel nacional un punto de partida en la concepción de sujetos de derecho.

⁸ Desde la perspectiva del Ciclo de las Políticas el autor propone analizar la trayectoria de las políticas, reconociendo los contextos mencionados.

se recupera específicamente lo que el autor denomina “contexto de la práctica” en tanto permite un acercamiento a las interpretaciones y traducciones, que las instituciones y los diferentes actores construyeron en este tiempo inédito en la relación vínculo y continuidad, donde pusieron en juego márgenes de autonomía, recursos, experiencias previas, etcétera, en relación a la organización institucional.

Asimismo, el sostenimiento de vínculo dentro de las políticas de cuidado puede entenderse a partir de la categoría “soporte” de Martuccelli (2002), en tanto conjunto de elementos “tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismos, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas” (p. 56). La diversidad de formas de interpretación y traducción en un contexto excepcional que profundizó las múltiples desigualdades que atraviesan a la escuela secundaria (Dubet, 2020), implicó una heterogeneidad de respuestas desde las instituciones en pos de ese soporte y, así como las políticas fueron dinámicas, el repertorio de acciones desplegadas también lo fue.

La relación vínculo/continuidad estuvo atravesada por diferentes temporalidades que fueron resignificando el propio sentido de continuidad pedagógica a medida que se extendió el período de suspensión. Estas temporalidades pueden pensarse según el objeto de indagación⁹, en este análisis se definen tres momentos a partir de las características que ordenan el discurso de supervisores, directivos, docentes y estudiantes al referirse a aspectos que implicaron una reorganización institucional.

El término continuidad pedagógica emerge en el inicio del ASPO para encuadrar la continuidad de las tareas de enseñanza ante la suspensión de la presencialidad pero, conforme se extiende dicha suspensión, toma nuevos matices. Así se convierte en un término dinámico presente en las políticas y programas educativos surgidos en la pandemia, y también otorgará sentido a las acciones desplegadas por los actores escolares en los diferentes momentos.

El primero está definido por la necesidad de entablar contacto con la comunidad educativa y establecer vías de comunicación, con el desafío de cuidar y preservar lazos afectivos y vinculares entre estudiantes, familias y docentes (DGCYE, 2020). Son los equipos directivos quienes llevaron adelante esta tarea con apoyo de inspectores, secretarios, preceptores y otros actores institucionales. En este momento, fue muy sensible el vínculo con los estudiantes ingresantes, que en ocasiones tenían sus fichas de datos o planillas incompletas. Localizarlos y establecer un vínculo con canales de comunicación fluidos implicó gran parte de las acciones de este momento. Conjuntamente, requirió organizar y resolver con los docentes las tareas de enseñanza y aprendizaje, generar e institucionalizar

⁹ En relación al gobierno del sistema, Pinkasz et al. (2022) identifican cuatro etapas donde se encuadra la normativa nacional en diálogo con las jurisdicciones y a partir de las cuáles se identifican líneas de política. Al mirar la normativa específica de la provincia de Buenos Aires y Córdoba, Arroyo y Castro (2022) señalan tres etapas desde instancias previas a la declaración del ASPO hasta el regreso a la presencialidad. Estas normas cuestionan tres grandes temas administrativo-institucionales; organizativo-pedagógicos y para el cuidado de la salud

mecanismos, brindar criterios, orientar el trabajo a medida que se prorrogaba el ASPO, entre otros.

Desde lo pedagógico, el imperativo de continuidad se instrumentaliza en una serie de orientaciones de la Dirección de Educación Secundaria en pos de concebir a la evaluación en proceso, la valoración y registro de lo realizado con la nominalización de estudiantes en riesgo de abandono, la suspensión de la calificación trimestral y la reorganización del calendario escolar, que rige los tiempos y momentos de las instituciones educativas (Circular Técnica Conjunta 1, mayo 2022).

El segundo momento se visibiliza hacia fines del 2020 y coincide con el despliegue, a nivel institucional, de una serie de dispositivos a partir de la prescripción de contenidos prioritarios (Res. CFT 367/2020) y la definición del bienio 2020-2021 como Unidad Pedagógica (Res. CFT 368/2020). Estas normativas acordadas en el Consejo Federal de Educación (CFE) tienen su correlato a nivel jurisdiccional (Res. Conjunta 1872/2020) con la “Unidad temporal” y la priorización de contenidos en torno a áreas de conocimiento. Allí se instrumentaron orientaciones y criterios para evaluar a los estudiantes en función de dichas áreas, cuestión que trajo dificultades pero que, para algunas instituciones, permitió un trabajo colegiado.

También la provincia incorporó el Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) como informe valorativo de aprendizajes alcanzados y pendientes por cada estudiante e instrumento para facilitar la comunicación entre docentes, ante la necesidad de evaluar arealmente. La normativa previó instancias de devolución a los estudiantes brindando información sobre el proceso, lo evaluado, lo logrado, lo que requiere profundizar, etcétera (Circular Técnica Conjunta 1 noviembre 2020). En el RITE, los estudiantes se agrupaban a partir de sus trayectorias (en las diferentes áreas) en tres categorías: avanzadas (promovidas), en proceso (que requieren acompañamiento) y discontinuas (desvinculadas). Para las dos últimas, se definió la instancia de intensificación de aprendizajes en los meses de diciembre y febrero y, de ser necesaria, la figura de la promoción acompañada, es decir, la promoción del estudiante al año inmediato superior –en función de la unidad temporal, pero con instancias de intensificación, a fin de lograr la acreditación de los saberes pendientes. Este dispositivo, asimismo, permitió la nominalización de estudiantes desvinculados o en riesgo de abandono y se enlazó con las acciones desplegadas en el marco de la primera etapa del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación de estudiantes (ATR), enmarcado en el Programa Acompañar: Puentes de Igualdad del CFE (Giovine, Garino y Correa, 2023). A partir de actores extra-escolares –en este caso estudiantes de carreras de profesorado– se desplegaron estrategias territoriales para la localización y revinculación de estudiantes y el despliegue de acciones pedagógicas diseñadas por los docentes en función de los contenidos prioritarios.

A nivel del trabajo escolar, este momento puso énfasis en la evaluación, la instrumentación de instancias de devolución y de retroalimentación con estudiantes y sus

familias, comunicarles y clarificarles las pautas de evaluación y las condiciones de aprobación, promoción y acreditación. Al ser definidas en función de áreas, también implicó el dialogar y alcanzar consensos entre docentes acerca de los contenidos priorizados y la valoración de los aprendizajes alcanzados.

El tercer momento se distingue a partir del regreso a la presencialidad en el marco del DISPO. Ello implicó la definición del *Plan jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases* (Res. conjunta 10/2021), que incluyó medidas sanitarias y pautas para la organización institucional a fin de cumplir con el distanciamiento. Las escuelas fueron facultadas a armar su propio plan (en dicho marco) a partir de su infraestructura, matrícula, localización, etcétera. Estos protocolos establecieron la posibilidad de armar nuevos agrupamientos (burbujas) y la reorganización del horario escolar, a partir del aforo de los espacios para garantizar el distanciamiento. Se pusieron de manifiesto las carencias en términos edilicios de las instituciones educativas, para dar cumplimiento a dicho Plan, requiriendo la intervención del Consejo Escolar, quien puso en condiciones las escuelas, en forma conjunta con otras organizaciones y se evaluó el regreso seguro a las aulas.

Recorrer estos momentos focalizando en la preocupación por lo vincular, permite un acercamiento a las traducciones de la política que fueron realizando los actores escolares en el “contexto de la práctica” en tanto lugar donde se expresan múltiples políticas (Miranda, 2011). Para ello, el siguiente apartado retoma registros de las entrevistas con la intención de situar algunas experiencias en el distrito abordado.

La continuidad pedagógica y los vínculos desde la voz de inspectores, directivos, docentes y estudiantes

La periodización observada en el apartado anterior fue registrada en las entrevistas a partir de los cuales es posible analizar algunas preocupaciones que transitaron adultos y jóvenes durante la pandemia. En las escuelas estudiadas, se visibilizan particularidades en la organización institucional en función de la interpretación y traducción (Ball, 2016) del imperativo de continuidad.

Los inicios del ASPO son recordados por inspectores, directivos, docentes y estudiantes como momentos de incertidumbre, siendo una preocupación institucional lograr vincular a los estudiantes a la escuela

El inicio es muy significativo (...) cada escuela armó como creyó mejor, conveniente, su continuidad pedagógica por vía remota, hubo... resistencias y tensiones con algunos docentes, otros se adaptaron más rápidamente, ese principio, si bien se fue organizando se sostuvo hasta aproximadamente el receso de invierno. Recién a mediados de mayo llega el Documento Base, si bien

nosotros desde la supervisión elaboramos documentos y tratamos de organizar el trabajo para que el posicionamiento de las escuelas sea el mismo, más allá de lo situado de cada una de las realidades. Digamos que prevaleció todo lo anterior y el sentido común (Inspector de Educación Secundaria A, 2021).

Como se mencionó, el imperativo de continuidad pedagógica se caracterizó en este momento por construir canales de comunicación con familias y estudiantes que permitieran relevar las situaciones pedagógicas y sociales en las que se encontraban. Aquí fue clave el uso de WhatsApp, primero con las familias, y luego los preceptores armaron grupos con estudiantes. Al inicio, primó la dimensión del cuidado y con el transcurrir de las primeras semanas se organizó el trabajo pedagógico:

Cerramos la escuela, migramos todos a nuestras casas, sostuvimos de la mejor manera posible el vínculo, con el alumno y con la familia... Y después empezamos a ver, si en ese vínculo, que teníamos que reforzar y sostener casi de forma diaria, podíamos empezar a desarrollar de forma diaria alguna actividad, de tipo, digamos... empezar a formar, transferir contenidos y saberes (Director de la escuela A, rural, 2021).

Los estudiantes recuerdan los primeros días de la suspensión como momentos de descanso, inactivos, donde parecía que continuaban de vacaciones, pero con el correr de las semanas comenzaron a trabajar mediante Classroom y Zoom, con diferentes regularidades.

Con los profes que no tenían problema, descargábamos esos canales de comunicación, y ya con el preceptor el problema siguiente era qué alumnos tenían conectividad. Se hace un rastreo (...) a ver qué alumno tiene conectividad, con el que tiene conectividad, grupos de alumnos, y con el que no tiene conectividad ver cómo podemos llegar, a través de la escuela, en material impreso (Docente A de la escuela B, 2021).

Directivos y docentes resaltan como actor estratégico a los preceptores, quienes se encargaron de ayudar a estudiantes en el conocimiento y uso de las plataformas a través de las cuales se contactarían con sus profesores. Por su parte, los inspectores rescatan el trabajo realizado en este momento por los directivos, que fueron los que orientaron el trabajo de cada actor y reconocen que en cada escuela tomaron los elementos y herramientas propios de su institución y regularon el ritmo y la intensidad de las actividades, los encuentros sincrónicos que proponían los docentes, buscando un equilibrio:

Rotábamos entre el acoso y el abandono. Era acoso cuando ´hay que dar la actividad´. Entonces el chico recibía una cosa impresionante de actividad. Y después decíamos, no, está muy comprimida la familia, tanteas y ahí los

abandonamos. Bueno que hagan cuando puedan. Como puedan. Y en eso fuimos rotando, en las reuniones también con los profes, les íbamos hablando, íbamos socializando, hasta que encontramos cierta regularidad (Directora de la escuela B, urbana, 2021).

Si en el primer momento la vinculación centró sus esfuerzos en construir canales de comunicación, a medida que la suspensión de la presencialidad se extendía, comenzaron a surgir otras preocupaciones institucionales respecto de la organización pedagógica de la continuidad. Docentes y directivos entrevistados coinciden en que la preocupación por la enseñanza y la evaluación implicó tomar decisiones institucionales que luego dialogaron con las normativas dispuestas a nivel federal y jurisdiccional. Entre las modalidades de trabajo, los docentes señalan una organización inicial por tramos con trabajos prácticos por disciplinas y luego por áreas, el armado de documentos colaborativos por áreas y años que eran visados por los jefes de área y transmitidos por los preceptores a los estudiantes. Asimismo, identifican resistencias en esta reorganización:

A muchos docentes les costó entender. Otros no, otros están siempre abiertos y predispuestos a escuchar. Pero otros muy estructurados y era la misma planificación del 2019 que se replicaba en el 2020, y la realidad es que nadie es igual y menos en una pandemia que nos sorprende (Directora de la Escuela C, urbana, 2021).

Reconocen el carácter flexible y la necesidad de personalizar la enseñanza, estableciendo diálogos mediante videollamadas o mensajes de WhatsApp con grupos reducidos de estudiantes, en pos de resolver dudas:

Todo lo que nos diera la inventiva, porque para nosotros fue todo nuevo también. Así que lo que es videos tutoriales, varios, bueno las videollamadas o Zoom ya en un momento, con las que podían conectarse, (...) en mi caso por ahí mucho apoyo telefónico o de videollamadas de a dos o tres, tutoriales, audios, correcciones a través de esas formas (Docente A de la Escuela D, rural, 2021).

Particularmente los estudiantes entrevistados valoran el acompañamiento y la flexibilidad de algunos docentes a la vez que resaltan estrategias autónomas o solidarias entre compañeros para resolver las dudas que suscitaban los trabajos o materias. En algunos casos reconocen a la figura del preceptor como nexo con sus docentes.

Otra forma podría ser que nos mandaban a veces videos explicativos. Eso podría ser, como máximo. En algunos trabajos, también había tipo una explicación. Pero Clases virtuales era lo máximo que podían dar. No podían hacer nada más. No podíamos venir acá (Estudiante A, escuela B, urbana, 2021: 2).

Mantener los canales de comunicación demandó distribuir dispositivos tecnológicos disponibles en las escuelas, así como otras estrategias para llegar a los estudiantes con actividades, a través de los mercados de barrio o repartiendo fotocopias a aquellos que no podían acceder a las mismas:

Escuelas que lo pudieron resolver más tecnológicamente, por decirlo de alguna manera, y otras escuelas que se tuvieron que acomodar a lo que era imprimir material, a los cuadernillos y hacerle llegar a las familias únicamente material impreso, utilizar, después, el cronograma de módulos alimentarios para tener un primer intercambio. Los almacenes barriales como para dejar actividades y usarlos de buzón (Inspector de Educación Secundaria B).

Fue muy cambiante la situación en los primeros días, en los primeros meses. Pero bueno, logramos llegar a los alumnos casi en su totalidad. Aprovechamos y repartimos todo el material tecnológico que había en la escuela (Directora, Escuela C, urbana, 2021).

Tal como se menciona en la voz de los actores, en este primer momento donde los lineamientos fueron escasos, los actores institucionales fueron quienes desplegaron su autonomía para garantizar la continuidad pedagógica.

Durante el segundo momento, hay coincidencia entre adultos y jóvenes en el reconocimiento de una dimensión afectiva que planteó desafíos a las formas que fue asumiendo la continuidad pedagógica. Si las herramientas tecnológicas facilitaron inicialmente la construcción de un vínculo que permitiera estar comunicados, con el correr de los meses prevalece entre estudiantes una sensación de “invasión” del espacio personal que profundiza el malestar ante el aislamiento. Aquí se observa que los soportes dependen de cómo son considerados por los actores y cómo éstos consideran al actor (Martuccelli, 2002).

Si sentí algo en cuanto a eso era que no tenía espacio personal. El hecho de que a veces me estreso en la escuela, me baño, me ducho y me acuesto, eso no lo tenía. ¿Por qué? Porque era siempre estar hojas acá, hojas allá, la compu acá, el teléfono ahí. Era constantemente... Y que te estén llegando todo el rato notificaciones. No sé... tal profesor subió una tarea al classroom. Nueva tarea, nueva tarea, y era estresante (Estudiante 2, escuela D, rural, 2021).

La mayor dificultad que se nos presentó, y creo se sigue presentando, es que el docente pretendía, a través de lo virtual, conectarse o trabajar didácticamente, emplear lo mismo que uno pretende en clase presencial. Y eso fue lo que fue desgastando con el correr del año la conexión de los chicos, el seguimiento de los alumnos (Directora escuela C, rural, 2021).

Ese sentimiento de “invasión” también llegó a los docentes, quienes vieron interpelado su trabajo no solo en cuestiones de espacio (el aula en su casa), sino en cuestión de tiempos, ya que en algunos casos para poder sostener el vínculo con los estudiantes se adaptaron a ellos, flexibilizando sus horarios laborales.

Un tema que trajo la pandemia es que prácticamente no hay horario, entonces los docentes al principio querían conectarse durante el horario normal de clase, o de mañana o de tarde, pero los adolescentes se conectan a la noche, entonces eso fue un inconveniente. Algunos docentes no comprendían (Inspector de Educación Secundaria Agraria).

Los obstáculos sociotécnicos son reconocidos por docentes y estudiantes, motivando también la construcción de estrategias solidarias entre pares y desde adultos hacia estudiantes.

Sí, por ahí no se podían conectar a clases por zoom, y bueno, por ejemplo, esta compañera me mandaba a mí audio, si le podía explicar porque como yo estaba en clase, entonces yo le explicaba y después podía hacer el trabajo tranquila y entregarlo (Estudiante 1 escuela D, rural, 2021).

Eran individuales, pero a veces nos ayudábamos entre todos en el grupo de WhatsApp, entre compañeros. Por ejemplo, con esto del libro, que era el único que lo tenía, como dije antes (Estudiante 2, escuela B, urbana, 2021).

Particularmente los docentes reconocen, en este momento, una revisión y reflexión de sus prácticas. El malestar por cansancio que transmitían sus estudiantes y el incremento de la desconexión, sumado a las repercusiones de las normativas –mencionadas en el apartado anterior– sobre evaluación y acreditación planteadas en forma de bienio, implicaron redefinir instrumentos de evaluación orientando su construcción por áreas.

Dentro de los proyectos integrados se armaron secuencias para trabajar virtualmente, cada institución construyó con sus docentes secuencias. Venían muy bien en general conectándose hasta que escucharon un mensaje de que no se repetía y ahí hubo como un quiebre digamos de seguir trabajando en la continuidad pedagógica, por parte de los alumnos dejaron de participar y entregar actividades al enterarse por declaraciones públicas de autoridades de que el año no se repetía (Inspector de Educación Secundaria A).

Estas decisiones que las instituciones fueron construyendo sobre la marcha de los acontecimientos y a la luz de las normativas publicadas, tensionaron los vínculos de una continuidad que buscaba, en este segundo momento, avanzar sobre la enseñanza y la evaluación desde una mirada procesual, acorde a las recomendaciones de las normativas.

Aspecto que desde la óptica de los directivos implicó brindar respuestas a las familias y aclarar dudas, por ejemplo, sobre la evaluación de trayectorias.

Sí, tuvimos que socializar con las familias cómo iba a hacer la evaluación, por ejemplo. Como íbamos a informar (...) esa comunicación, de lo educativo llegó tardíamente (...) quedó como latente que nadie iba a repetir, después llegó esto del bienio, 2020-2021. Hicimos reuniones con las familias para poder explicar el alcance de lo que era la clasificación de las trayectorias, esto del TEA del TEP, del TED. Sí, fue complejo” (Directora escuela D, rural, 2021).

Los estudiantes manifiestan disonancias al referirse a sus aprendizajes. Para algunos, fue una oportunidad para aprender más, por tener que esforzarse, pero también por aprender a usar las tecnologías, mandar un correo, usar el Classroom, o aprender desde recursos audiovisuales como películas y videos. Otros perciben que no aprendieron o bajaron sus promedios y señalan la falta de intercambio “cara a cara” con sus docentes, en las cuales consideraban aprender más desde sus explicaciones. Mientras que en la ruralidad, destacan la explicación personalizada de los trabajos a cargo de sus docentes, en las escuelas urbanas mencionan que los trabajos se complicaban por la no explicación previa y las dificultades grupales al momento de su realización. Aspecto que converge con la sensación de injusticia que vivenciaron algunos estudiantes respecto de las evaluaciones. Al tratarse de trabajos por áreas, la dificultad se incrementaba y consideraban injusto que si no se aprobaba un trabajo práctico, desaprobaban todas las materias del área. Para otros, las posibilidades brindadas por sus docentes en los trabajos integradores por áreas, fueron una ayuda para aprobar materias que les resultaban complejas.

El tercer momento, caracterizado por la vuelta a la presencialidad, fue vivido de modo singular según cada escuela al ponerse de manifiesto las condiciones edilicias de las instituciones que, en muchos casos, no llegaban a adaptarse a los requisitos del Plan Jurisdiccional. Los inspectores relatan la implementación de una encuesta desde la Dirección de Infraestructura de la Provincia, desarrollada junto con el Comité mixto, la Unidad Educativa de Gestión Distrital, Inspectores y Sindicatos, en tanto ayudó a evaluar las condiciones para el retorno a las aulas. En base a ello, organizaron junto con los directivos, los agrupamientos de estudiantes. En algunos casos, aun así las instalaciones no cumplían con los requisitos y se tuvieron que alquilar espacios para garantizar la continuidad pedagógica con presencialidad.

Cuando se implementó el Plan Jurisdiccional para el regreso seguro se vio que las instituciones no estaban preparadas como para afrontar una pandemia. Desde la infraestructura, la electricidad, la provisión de agua potable, los baños en condiciones, etc. El Plan Jurisdiccional fue muy ambicioso y las escuelas no reunían los requisitos para que funcionaran (Inspector de Educación Secundaria A).

Mientras en la ruralidad no existían “las burbujas” –por tratarse de matrículas pequeñas– los actores expresaban otras dificultades como la frecuencia del transporte escolar, los protocolos que impedían abrazarse o jugar a la pelota en el recreo. Los estudiantes de escuelas urbanas vivenciaron dificultades por los agrupamientos con compañeros que no se conocían y la discontinuidad entre semanas, el malestar del barbijo y los protocolos que impedían, entre otras cuestiones, el uso de la “cantina”. No obstante, en general valoran la posibilidad de encontrarse.

Era complicado venir una semana sí, otra semana no, porque creo que la semana que no venía me relajaba demasiado, y dejás pasar algunas cosas que lo hacía a último momento. Porque querías descansar un poco. Volver a una rutina así era complicado (Estudiante 1, escuela B, urbana, 2021).

Primaria, con quien compartimos edificio, hace solo turno tarde. Nosotros queríamos hacer mañana y tarde para que los chicos pudieran, cada 15 días, haber contactado con todos los docentes. Con lo cual tuvimos que gestionar ajustes en el transporte escolar, que lo logramos (Directora escuela D, rural, 2021).

Recorrer las voces de los actores permite un acercamiento a las realidades y vivencias que la pandemia, en sus diferentes momentos, imprimió desde las representaciones y las experiencias. Las mismas expresan lógicas compartidas pero también singulares, permitiendo comprender, como expresa una de las directoras entrevistadas, que “la política educativa en territorio tiene sus particularidades dependiendo de la institución” (Directora escuela rural, ES 12, 2021: 3).

Algunas reflexiones finales

El imperativo de la continuidad pedagógica durante el contexto inédito de la pandemia permitió resignificar una preocupación preexistente en el nivel de educación secundario frente a la cual el estado nacional y provincial fue desarrollando, en las últimas décadas, numerosas políticas y programas: el acompañamiento de las trayectorias y la construcción de vínculos pedagógicos que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad, tanto en la inclusión como en la permanencia y egreso de los estudiantes.

Como pudo observarse a lo largo del artículo, el sostenimiento del vínculo frente a la suspensión de la presencialidad asumió, en un primer momento, una necesidad eminentemente social: conocer en qué situación se encontraban los estudiantes y la comunidad educativa. Inspectores, directivos, docentes y estudiantes dan cuenta cómo, a medida que afianzaron los canales de comunicación y avanzaron las reglamentaciones, fueron pedagogizando el

vínculo para garantizar la continuidad pedagógica y, posteriormente, acreditar saberes para lograr la promoción.

La heterogeneidad de interpretaciones y traducciones de las políticas para la continuidad pedagógica en los momentos señalados visibiliza las condiciones que mediaron en cada contexto, dando por resultado un mapa altamente heterogéneo que hace del vínculo y la continuidad un modo particular (único y diferente de otros, aún en la misma escuela) de estar o habitar la escuela. Uno de los interrogantes que se desprenden es si, pese a que los diferentes momentos fueron mostrando un progresivo avance hacia la pedagogización del vínculo y la continuidad pedagógica ¿se logró traducir ello en un estar “y aprendiendo” en la escuela?; ¿cuánto en el orden de lo común hubo en estas experiencias?

Si bien el artículo no avanza sobre la pospandemia, es importante plantear otros interrogantes que surgen de este ejercicio reflexivo sobre el alcance conceptual y político de la relación entre vínculo y continuidad pedagógica, fundamentalmente pensando hoy en los desafíos que ello implica en tiempos de pospandemia. ¿La disociación entre vínculo y relación pedagógica es una cuestión de hoy o se puso de manifiesto en la pandemia? ¿De qué modos “volvieron” los estudiantes con quienes no se logró pedagogizar el vínculo? ¿Qué particularidades asumieron las estrategias de revinculación, acompañamiento de trayectorias e intensificación?

Las voces de directivos y docentes dan cuenta de una escasa cantidad de alumnos desvinculados, pero sí habla de alumnos con una vinculación pedagógica o trayectoria pedagógica “débil” (Directora, escuela D, rural, 2021) y algunos que no lograron volver con continuidad a la presencialidad, pero que aun así se consideran vinculados a la institución (Directora, escuela B, urbana, 2021). Estos interrogantes conducen a pensar en dichos estudiantes, pues en ellos permanecen, a la vez que se reactualizan, las tensiones por la democratización del nivel. Tensiones que permiten reconocer, al decir de Ball (2006), la necesidad de examinar el orden moral de las reformas. Si bien no fue ello objetivo de este artículo, vale reconocer la importancia de avanzar en investigaciones educativas que comprendan cómo las políticas que se fueron formulando –y continúan en la pospandemia– dialogan con principios generales como la inclusión y la exclusión, para desde allí evaluar de qué maneras logran modificar, o no, las condiciones que afectan a las trayectorias educativas, considerando las múltiples desigualdades que puedan atravesarlas.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. y Graizer, O.L. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los

- aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta Educativa* 31(57), pp. 31-57.
- Arroyo, M. y Castro, A. (2023). Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito. *Espacios En Blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)* 1(33), pp. 13-26.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 24(24), pp. 1-14.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 2(3), pp. 19-33.
- Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Curriculum sem Fronteiras* 6(2), pp. 10-32.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giovine, R., Garino, D. y Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en Blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 1(33), pp. 75-90.
- Litichever, L. (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *Kairos Revista de Temas Sociales* 34, pp. 1-19.
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas (pp. 145-167). En: Núñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. (Comps.). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. CABA: Eudeba.
- Martuccelli, D. (2002). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de las trayectorias de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (pp. 105-123) En: Miranda, E. y Newton, B. (comp.). *Repensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. UNC, Córdoba.
- MEN (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Núñez, V. (2007). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación* 33, pp. 17-35.
- Pinkasz, D., Bardelli, N., López, V., Méndez, J. y Santos, S. (2023). Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las

decisiones provinciales. *Espacios en Blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 1(33) pp. 27-44.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia presentada en el Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa, Santa Rosa.

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom* (11), pp. 20-39.