



## TÃO DISTANTE, TÃO PERTO. UMA ESCOLA SECUNDÁRIA ACOMPANHANDO AS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS EM UMA PANDEMIA.

### Resumo

Neste artigo analisaremos as estratégias testadas durante a pandemia, em uma escola da periferia da cidade de Rosario, Santa Fe, Argentina, para sustentar o vínculo social no processo de acompanhamento de trajetórias educacionais. Para tanto, realizamos um trabalho de campo com enfoque antropológico, o que nos permitiu observar e analisar a política institucional dessa escola antes e durante a pandemia, alicerçada na implementação criativa e singular de políticas de Estado. No plano macropolítico encontramos uma estrutura discursiva em que se deu o passo da integração à inclusão como horizonte, processo em que o vínculo social passou a ser concebido como fiador do direito à educação, numa perspectiva de justiça educacional. Isso se refletiu no nível micropolítico em um arcabouço institucional capaz de sustentar o vínculo social com o outro e com a cultura, graças a dinâmicas já consolidadas e novas modalidades de acompanhamento, ensaiadas de forma artesanal, para sustentar a presença à distância, em processos subjetivistas.

**Palavras-chave:** Vínculo Social. Trajetórias. Educação média. Pandemia.

## TAN LEJOS, TAN CERCA. UNA ESCUELA SECUNDARIA ACOMPAÑANDO LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN PANDEMIA.

### Resumen

En el presente trabajo analizaremos las estrategias ensayadas durante la pandemia, en una escuela de la periferia de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina, para sostener el lazo social en el proceso de acompañamiento de trayectorias educativas. Para ello realizamos trabajo de campo con un enfoque antropológico, el cual nos permitió observar y analizar la política institucional de dicha escuela antes y durante la pandemia, construida en la implementación creativa y singular de políticas estatales. A nivel macro-político encontramos una estructura discursiva en la cual se dio el paso de la integración a la inclusión como horizonte, proceso en el cual el lazo social es concebido como garante del derecho a la educación, en una perspectiva de justicia educativa. Esto se plasmó a nivel micro político en una institucionalidad que pudo sostener el lazo social con otros y con la cultura, gracias a dinámicas ya consolidadas y a modalidades de acompañamiento nuevas, ensayadas artesanalmente para sostener la presencia en la distancia, en procesos subjetivantes.

**Palabras-claves:** Lazo Social. Trayectorias. Educación media. Pandemia.

## SO FAR, SO CLOSE. A SECONDARY SCHOOL ACCOMPANYING THE EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN A PANDEMIC.



### Abstract

In this paper we will analyze the strategies tested during the pandemic, in a school on the outskirts of the city of Rosario, Santa Fe, Argentina, to sustain the social bond in the process of accompanying educational trajectories. For this, we carried out field work with an anthropological approach, which allowed us to observe and analyze the institutional policy of said school before and during the pandemic, built on the creative and unique implementation of state policies. At the macro-political level, we find a discursive structure in which the step from integration to inclusion as a horizon was taken, a process in which the social bond came to be conceived as a guarantor of the right to education, in a perspective of educational justice. This was reflected at the micro-political level in an institutional framework that was able to sustain the social bond with others and with culture, thanks to already consolidated dynamics and new accompaniment modalities, rehearsed in an artisanal way, to sustain presence in the distance, in subjective processes.

**Keywords:** Social Bond. Trajectories. Secondary education. Pandemic.

## INTRODUCCIÓN

Como en una distopía, durante los primeros días del 2020 una pandemia se expandía por el mundo, obligándonos a aislarnos preventivamente. En Argentina se cerraron negocios, oficinas, se suspendieron las clases presenciales, tanto en escuelas como en universidades, y se limitó la circulación de personas. Esta experiencia de aislamiento puso en jaque el lazo social tal como lo entendíamos.

Tanto la sociología como el psicoanálisis, desde sus orígenes, han realizado grandes aportes para comprender lo que se denomina “lazo social”. Freud analizó en “El malestar en la cultura” ([1930] 2006) el conflicto entre las pulsiones y los requerimientos culturales de la sociedad, un malestar que es ineludible, pues actúa como motor de la cultura (Zemelman, 2013). Para Lacan ([1970] 2004) lo que sostiene el lazo social es el discurso, éste no se reduce a la palabra o la comunicación, es más bien una estructura vacía que puede ser llenada de diversos significados, por lo tanto, es variante y está contextualizado cultural e históricamente. Las estructuras discursivas son las que posibilitan el encuentro, el vínculo con el otro y la identificación. Por otra parte, desde la sociología Durkheim ([1895] 2001) analizó tempranamente la solidaridad social, preocupado por el mantenimiento del lazo social en una sociedad donde se afianzaba el capitalismo, dejando atrás una forma de organización social sustentada en creencias religiosas. En su perspectiva la sociedad no era una suma de individualidades sino una realidad distinta, superior a éstas y sostenida por la solidaridad<sup>1</sup>.

En este sentido, la cultura es producto de la subjetividad, así como la subjetividad es producto de la cultura y del lenguaje. De la misma manera, las instituciones que ordenan y regulan el vínculo entre los sujetos son condición para la constitución del lazo social, a la vez las instituciones, entre ellas la escuela, se apoyan en los lazos sociales que trazan y regulan.

Entonces, la escuela es un espacio de construcción del lazo con otros y con la cultura, puede ser definida también como organizadora del lazo social (KAPLAN, 2020), a través procesos en los que se socializa, se educa, se disciplina, se trazan vínculos, se organiza el

---

<sup>1</sup>Durkheim ([1893] 1995) define dos tipos de solidaridades: 1) la mecánica, propia de las sociedades tradicionales en las cuales la unión proviene de la conciencia colectiva, es decir, del conjunto de creencias y sentimientos comunes; 2) la orgánica, identificada en las sociedades modernas, basada en la división del trabajo y en la vinculación y organización de las distintas partes de la sociedad. Ambas son necesarias para sostener el lazo social.



tiempo, se abren horizontes a futuro, se atienden problemas sociales, se alimenta, se cuida, se reconoce, se significa.

Frigerio (2019) define al trabajo en instituciones como “oficios del lazo”, que implican estar con otros y acompañarlos, ejercer presencias e intervenciones sobre las vidas de los demás, la docencia es uno de estos oficios. Esta autora plantea pensar a las instituciones como “cartografías del lazo”. Siguiendo esta idea podríamos decir que la escuela arma un mapa en el cual construye caminos vinculares, que no son unidireccionales, con el Estado, con los estudiantes y las familias, con instituciones, con docentes.

En este escrito nos interesa analizar la institucionalidad que a partir de esta cartografía organiza las prácticas y los vínculos educativos. Para ello procuraremos analizar las estrategias que se ensayaron para sostener el vínculo con los estudiantes durante la pandemia, en una escuela media de la periferia de la ciudad de Rosario, en la provincia de Santa Fe. La denominaremos “escuela M”, se trata de un establecimiento que, entre 2015 y 2019 logró bajar la tasa de abandono, con múltiples estrategias y trabajó con otras instituciones, que permitieron acompañar diversas trayectorias educativas. Se ubica en la zona sur de la ciudad y recibe una matrícula escolar que vive en situación de vulnerabilidad social. El trabajo de campo fue realizado desde una perspectiva antropológica<sup>2</sup>, a fines de 2019 de manera presencial, a través de entrevistas y observaciones participantes y en 2020 y 2021 de forma virtual, con entrevistas, charlas virtuales y el seguimiento de los canales de comunicación construidos para acercarse a los estudiantes en la pandemia.

A continuación, describiremos la situación político-institucional previa a la pandemia, en la cual la escuela M venía construyendo diversas estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas de manera singularizada, movilizándolo discursos, recursos y dispositivos de políticas educativas, tanto nacionales como provinciales, para construir una política institucional propia. Así analizaremos la escena en la que irrumpió el coronavirus, y lo que fue posible construir después, ya que algunas de estas estrategias fueron la base de las acciones desarrolladas para sostener el lazo con los estudiantes, en las etapas de aislamiento social. La interrupción de la presencialidad implicó un nuevo desafío en este proceso de construcción de trayectorias educativas para la inclusión, ya transitado por la escuela M. Luego pasaremos a describir las políticas educativas que actuaron como marco para trazar experiencias pedagógicas no presenciales o semipresenciales, que garantizarán el vínculo durante el aislamiento social y las experiencias particulares ensayadas en la escuela M. De esta forma trazamos una cartografía de los lazos que hacen a esta escuela, en la cercanía y en la distancia, en este particular tiempo de pandemia.

## TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LAZO SOCIAL ANTES DE LA PANDEMIA

En estas líneas vamos a reconstruir el escenario político educativo previo a la irrupción del coronavirus. Esto nos ayudará a describir la situación de la escuela analizada y las estrategias con las que contaba para hacer frente al desafío de educar sin presencialidad, en el contexto de una gran crisis sanitaria, social y económica.

---

<sup>2</sup>El enfoque antropológico por el cual optamos nos permite recuperar los saberes, significaciones, contradicciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos analizados, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática estudiada (ACHILLI, 2005). De esta manera, una de nuestras tareas fundamentales será lograr “documentar lo no documentado” (ROCKWELL, 1987, p. 33), esperando generar un movimiento dialéctico entre investigación empírica e investigación teórica, apostando a una metodología reflexiva que inaugure la posibilidad de construcción de conocimiento con el otro (WILLIS, 1985).



En nuestro país la escuela secundaria ha surgido con un perfil selectivo y propedéutico, con formación enciclopédica. Constituido hacia finales de siglo XIX estuvo destinado a unos pocos, recién a mediados del siglo XX comenzó a expandirse. Con la Ley Federal de Educación, en 1993, se amplió la educación obligatoria incluyendo los primeros años del nivel, ésta se completó con la Ley Nacional de Educación, en 2006.

Aunque el secundario como forma institucional no ha permanecido inmutable en el curso de un siglo y medio, continúa conservando dinámicas excluyentes y mostrando grandes dificultades para albergar a los sectores que históricamente no accedían al mismo. Éste mantuvo una estructura asentada en lo que se denomina como “trípode de hierro”: una currícula organizada por disciplinas, designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora (TERIGI, 2008). Esto implica una serie de reglas y prácticas que constituyen una gramática escolar, que organiza el trabajo cotidiano, estableciendo qué se entiende por escuela, por alumno y por docente (TYACK y CUBAN, 1995). A pesar de estas continuidades hay muchas dimensiones de la forma escolar que se han ido transformando, persiguiendo la universalidad<sup>3</sup>.

La categoría “trayectoria educativa”, tal como ha sido significada en las políticas educativas de los últimos tiempos en Argentina da cuenta de ciertas transformaciones discursivas, que se han dado en el pasaje a un “paradigma de la inclusión”, delimitado en torno al reconocimiento del derecho a una educación que respete las diferencias, en contraste al anterior “paradigma de integración”, que tendía hacia la homogeneización, aunque en la práctica esto ha implicado, contradicciones, hibridaciones y re-significaciones (SINISI, 2010).

En este pasaje el lazo social es significado de otra manera porque fueron cambiando los modelos de justicia educativa. Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) plantean que a lo largo de la historia se consolidaron diferentes modelos educativos. La escuela moderna nació bajo el signo del “modelo meritocrático”, en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje, premiados por sus esfuerzos y castigados por sus diferencias. Las crisis económicas y sociales resquebrajaron la ilusión meritocrática del progreso, aunque subsiste en el imaginario social un pensamiento de este corte. Justamente, el aumento de la desigualdad social, dio paso a la construcción del “modelo compensatorio”. Su objetivo es brindar más oportunidades a los que se encuentran atravesando alguna situación de desventaja, el mismo ha adquirido la forma de becas, comedores, planes de apoyo a las escuelas más vulnerables. La crítica que se ha realizado a estas políticas es que han evadido el debate en torno a lo pedagógico. En los últimos años este modelo fue replanteado y surgieron políticas socioeducativas, basadas en una concepción más universalista e igualitarista. Esto nos lleva al tercer modelo, el de “justicia educativa”, cuya propuesta central es crear pedagogías diferenciadas, es decir, distintas trayectorias de enseñanza que puedan favorecer a todos los alumnos sin perder un horizonte común. En este modelo de “justicia pedagógica”, que podemos ubicar dentro del “paradigma de la inclusión” (SINISI, 2010), el Estado y la escuela aparecen como garantes del lazo social. En los sistemas de pensamiento detrás de las políticas educativas encontramos complementariedad y tensiones entre la educación concebida como derecho o como mérito, que derivan respectivamente en una noción de individuo como único hacedor de su propio destino o en la necesidad de un soporte social para que el individuo esté protegido y sus diferencias sean reconocidas (CASTEL, 1999).

---

<sup>3</sup> Distintos investigadores han abordado la transformación de los regímenes académicos o las formas escolares que apuntan a la inclusión, analizando procedimientos tales como el aceleramiento del cursado, la aprobación por materia y no por año, organización plurigrado, escuelas no graduadas, cátedras compartidas, el trabajo por proyectos, tutorías, etc. (VÉASE: TERIGI, 2011 y KRICHESKY, 2014).



En este sentido las políticas públicas, y específicamente las políticas educativas brindan un marco de legalidad. Retomando a Nicastro y Greco (2012) pensamos que estas legalidades no se reducen a las prohibiciones, más bien representan ordenes simbólicos que habilitan encuentros, distribuyen responsabilidades, construyen límites, sostienen marcos de protección y vínculos de solidaridad.

Sin legalidades corremos el riesgo de la indiferenciación, la no subjetivación, la masificación o el individualismo. Todos ellos efectos des-subjetivantes. La legalidad reúne y separa, sostiene las acciones y posiciones de cada uno en el conjunto, hace posible el pensamiento y la creación de lo nuevo (NICASTRO y GRECO, 2012, p. 56).

Nos centraremos entonces en la categoría “trayectoria”, concepto nodal en este entramado de “legalidad”, presente desde hace un tiempo en las políticas de inclusión de Argentina. A nivel nacional, en el Plan de Mejora Institucional<sup>4</sup>, de 2009 ya aparecía la idea y la necesidad de “reconocer que existen diferentes trayectorias –más allá de la teórica o la esperada– y que se necesita diversificar la propuesta escolar/curricular, sin renunciar a los aprendizajes a los que todos tienen derecho” (MEN, 2011, p. 17). Asimismo, se establecía que: “el derecho a la educación secundaria obligatoria (reconocido en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206) no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas los/las adolescentes y jóvenes” (CFE, Resolución N.º 84/09, 2009:3). En una resolución posterior se establecieron “Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria” (CFE, Resolución N.º 103/10), las cuales consistían en la regularización de las trayectorias contemplando tiempos y espacios diferenciados, tanto para ingresar como para transitar el nivel, recomendaciones para sostener en estas estrategias altas expectativas respecto de los aprendizajes, ofreciendo formas de escolarización adecuadas a los contextos y necesidades de jóvenes en situación de exclusión social y educativa, también la consolidación de estrategias interinstitucionales y/o intersectoriales, para movilizar diversos recursos del Estado, de organizaciones civiles y de las comunidades.

En Santa Fe, la categoría trayectoria fue retomada en el Plan Vuelvo a Estudiar<sup>5</sup> y en el programa Secundario Completo<sup>6</sup>, desde éstos se coordinaba el acompañamiento de

<sup>4</sup>Los Planes de Mejora Institucional en el marco de los Planes Jurisdiccionales fueron instrumentos para avanzar en una transformación del modelo institucional de la educación secundaria, generando recorridos formativos diversificados que permitieran efectivizar el derecho a una educación secundaria de calidad, reforzando las políticas socioeducativas orientadas al acompañamiento de la escolaridad de los estudiantes. Generalmente se implementó a través de la contratación de docentes tutores que realizaban un trabajo de acompañamiento de las trayectorias educativas. Véase MEN (2011) “Diseño e implementación del PMI. Serie de Documentos de apoyo para la escuela secundaria”.

<sup>5</sup>El plan Vuelvo a Estudiar, desde 2013, es una acción de inclusión socioeducativa dirigida a jóvenes y adultos que han interrumpido su educación secundaria. A través del SIGAE (Sistema Gestión Administrativa escolar) se obtiene la información de las personas que dejaron de asistir a la escuela, son visitados casa por casa, por un grupo consejeros, para diseñar estrategias que les permita volver a estudiar, ya sea en una Secundaria Orientada, un EEMPA, una escuela Técnica o en la escuela del Vuelvo Virtual, que funciona de manera semi-presencial. También se utilizan “espacios puente” (talleres de oficio), esperando un futuro retorno escolar. Véase: Comba, J; Mora, M. L; Cgababo, R. (2017).

<sup>6</sup>El programa Secundario completo comenzó a implementarse en 2016, el fin del mismo es acompañar trayectorias escolares singulares de los estudiantes para lograr la mejora de los aprendizajes, a través de la construcción de repositorios de estrategias y recursos que elaboran los referentes territoriales con los tutores académicos. Es una continuación del PMI, que al ser descentralizado se implementó desde el gobierno





“trayectorias escolares singulares diseñadas artesanalmente”. Asimismo, en el proyecto de Ley de Educación Provincial, de 2017 se hacía referencia a “trayectorias educativas completas y de calidad”, al “acompañamiento y protección de las trayectorias”. Definiendo también la idea de “trayectorias abiertas y flexibles”, con “nuevas presencialidades”, es decir, interacciones entre estudiantes y docentes que se desarrollan en procesos educativos que articulan presencialidad, no presencialidad y virtualidad, en sincronía y asincronía.

En las políticas educativas mencionadas se recogían concepciones que venían consolidándose en el trabajo de investigación de distintos especialistas. La diferenciación entre trayectorias teóricas y reales de Terigi (2009) es retomada en los documentos nacionales y provinciales. Esta autora argumenta que el sistema educativo organizado por niveles, con gradualidad del currículum y anualización de los grados de instrucción delimita trayectorias teóricas, es decir, itinerarios con una progresión lineal y con una periodización estándar. Sin embargo, en las trayectorias reales se observan recorridos poco lineales, heterogéneos, variables y contingentes, que no coinciden con las trayectorias teóricas (TERIGI, 2009). En estas trayectorias reales suelen darse experiencias educativas de “baja intensidad” como plantea Kessler (2007), autor también retomado en los documentos provinciales. En los cursos de formación para educadores brindados por el Ministerio de Educación de Santa Fe, durante 2018, se ha trabajado la noción de “trayectorias” como itinerarios en situación, sostenidos en el acompañamiento, de Nicastro y Greco (2012), tomando en cuenta el reconocimiento de diferentes “cronologías de aprendizaje”, categoría de Terigi (2010) y buscando como horizonte la “justicia curricular”, como plantea Connel (2006)<sup>7</sup>.

Por lo tanto, cuando en la escuela M los docentes dicen “*les hacemos la trayectoria*”, están haciendo referencia a estos itinerarios singularizados y acompañados institucionalmente. La categoría trayectoria, como repertorio provisto desde una estructura discursiva estatal es tomada en las escuelas y llenada de diversos significados. Las políticas brindan repertorios de significación y de acción (SHORE, 2011), que condicionan el lazo social que se construye en las escuelas. Los docentes están atravesados por un discurso en el cual se establece que el estudiante debe ser incluido, contenido y acompañado de manera singularizada. Lo que redefine la dinámica escolar históricamente construida “para todos”, ahora abocada a un trabajo de “uno a uno”, en pos de sostener ese “para todos”. Estas estructuras discursivas se van sedimentando y se van encarnando en formas institucionales particulares de cada escuela, a veces incluso más allá de la subsistencia de los planes y programas que las vehiculizaban, a veces profundizando las propuestas que venían de las políticas, otras resistiéndose.

En este sentido, cuando directivos y docentes ponen en acto las políticas educativas, cuando educan, se constituyen en mediadores sociales. Este concepto desarrollado por Cowan Ross y Nusbaumer (2011) se inspira en tres enfoques teórico-metodológicos que han servido para revalorizar la subjetividad de los actores. El primero se basa en la antropología simbólica de Geertz (interpretación de las culturas), que pone el acento en las significaciones locales, apelando a un movimiento pendular que va de la subjetividad del individuo a la cultura, en un proceso que permita explicarlas mutuamente. El segundo refiere a las redefiniciones de la categoría “acción social”, inspiradas en los trabajos de Bourdieu en torno

---

provincial con impronta propia, al depender de fondos nacionales, en noviembre de 2019 fue interrumpido. Véase: Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Secretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Secundaria, “Los Espacios de Acompañamiento: orientaciones en el marco del Secundario Completo”, provincia de Santa Fe, 2016.

<sup>7</sup>Dirección Provincial de Innovaciones Educativas, Curso de Formación de educadores para una educación socio inclusiva en el Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, 2018.



al par conceptual *habitus/campo*<sup>8</sup> y de Giddens sobre la relación entre *agencia/estructura*<sup>9</sup>. Y finalmente en tercer lugar las reformulaciones en torno a la idea de poder presentes en la obra de Foucault. Desde esta perspectiva teórica el acto de mediar es una práctica social que permite recuperar la capacidad de *agencia* de los actores, en tanto productores del mundo social, siempre situados y condicionados. El mediador no es simplemente un intermediario, sino que interviene en la construcción de significados en torno a las políticas y teje relaciones de poder en su implementación. Actuando como mediadores directivos y docente han construido una *micro-política escolar* (BALL, 1989), asentada en relaciones, vínculos que les permiten implementar contextualmente las políticas que llegan. En este camino han delineado acuerdos, dinámicas y rutinas para desarrollar las estrategias de inclusión y acompañamiento a las trayectorias educativas.

A través de estas prácticas de mediación la escuela M ha consolidado en los últimos años un perfil inclusivo. Los propios docentes la describen como “*una institución inclusiva*”, “*muy humana*”, dicen que “*hay mucha contención y se les ofrece muchas cosas a los estudiantes*”, que es una escuela con “*la camiseta puesta*”. En el marco del programa Escuela Abierta<sup>10</sup> en este establecimiento se armó un proyecto institucional inclusivo, cuyos objetivos son:

*“Propiciar la participación y compromiso de todos los actores institucionales, garantizar el ingreso, permanencia, aprendizaje y egreso, mediante estructuras flexibles y en red, desarrollar procesos de enseñanza, evaluación y acreditación, acordes con los trayectos pedagógicos, diseñar un proyecto de terminalidad para los egresados que adeuden materias, disminuir la repitencia, facilitar las trayectorias de estudiantes en riesgo educativo”* (Proyecto Institucional de la Escuela M).

En esta escuela encontramos distintas instancias y prácticas inclusivas a través de las cuales los docentes acompañan las trayectorias educativas que se desprenden del ideal teórico para seguir los itinerarios reales, a continuación, las describimos:

**Integraciones:** con este término los docentes se refieren al trabajo realizado con estudiantes que llegan con certificados de discapacidad, para ellos se construyen trayectorias con diferentes adaptaciones curriculares, en coordinación con la escuela especial del radio escolar y el apoyo de docentes y tutores<sup>11</sup>.

**Movilidades:** son los trabajos de equivalencia curricular, al tratarse de una escuela que recibe muchos jóvenes de otras instituciones con otras orientaciones se diseñan trabajos

<sup>8</sup>El *habitus* puede ser entendido como la internalización de ciertas estructuras sociales, como “lo social incorporado” (BOURDIEU, 2007, p. 13), hecho cuerpo, hecho carne, como una estructura estructurante que conduce ciertas formas de percibir, pensar y actuar, acordes a cada campo social.

<sup>9</sup>De acuerdo con la teoría de la estructuración de Giddens la “estructura no es “externa” a los individuos: en tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más interna que exterior, en un sentido durkhemiano, a las actividades de ellos” (2006, p. 61). La misma se halla materializada en las instituciones, en el *habitus* (BOURDIEU, 2007), en las prácticas, en las reglas y en los recursos que los actores movilizan. Ahora bien, la estructura en tanto conjunto de reglas, esquemas y recursos es a la vez limitante y habilitadora, por la relación intrínseca que existe entre ésta y el obrar de los actores, es decir la *agencia*. En el accionar de los agentes se reproduce la estructura y la estructura genera acciones. Pero dicha reproducción no es automática, en cada acción se arriesga la estructuración del sistema social.

<sup>10</sup>Escuela Abierta funcionó en Santa Fe entre 2014 y 2019, se inscribió en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, es un programa de formación docente permanente, situada y en contexto, de acceso gratuito y en horario laboral. Su propósito era transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje.

<sup>11</sup>Las integraciones se realizan desde 2010 en Santa Fe, el Decreto 2.703/10 establece las pautas organización y articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.



y actividades para que los estudiantes se puedan incorporar y dar cuenta de las diferencias curriculares. Profesores con horas de Función Institucional Docente<sup>12</sup> (FID), trabajan brindando apoyo educativo para las movilidades, ofrecen un horario fijo que pone cada docente.

**Recuperar la materia:** para que los estudiantes no se lleven las asignaturas en las que tienen dificultades se suelen ofrecer instancias de recuperación, en las que los estudiantes van entregando actividades adeudadas u otras que se diseñan especialmente, a fin de aprobar la materia. La directora explicaba al respecto, “*está comprobado que el chico que repite al año siguiente se lleva la materia que anteriormente había aprobado*” –argumentando así la importancia de estrategias como éstas–.

**Proyecto de terminalidad:** un problema que enfrenta esta escuela, como otras, es que la tasa de finalización no coincide con la de titulación, por ello se elaboró un proyecto de terminalidad, para contactar a quienes adeudan materias y ofrecerles tutorías y acompañamiento para que rindan esas asignaturas pendientes y de ese modo consigan su título.

**Tutorías:** en la escuela se ofrecen tutorías académicas para diferentes áreas curriculares. Allí se acompaña a los alumnos que realizan actividades para las movilidades, las integraciones, para ir recuperando la materia, en la preparación de exámenes o para acompañar el dictado de contenidos. Estas tutorías académicas comenzaron a implementarse con el Plan de Mejora Institucional (PMI) en 2009 y se profundizaron luego con el “Programa Secundario Completo” en 2016. En esta escuela se organizaron en el horario de entre turnos, esto fue una decisión institucional, pues los estudiantes no asistían en contraturno, que era la implementación habitual. Para ello se va negociando con los diferentes profesores que los autorizan a asistir a las tutorías en sus horas de clase. La escuela puso su impronta también en la elección de los tutores, se buscaron profesores con “*perfiles inclusivos*” –relataba la directora – por ejemplo, una docente de ciencias sociales con experiencia en escuelas carcelarias y una docente especial, que ayuda con los trabajos de integración.

**Acompañamiento de facilitadores de la convivencia:** los facilitadores de convivencia tienen cargos en 1er y 2do año, realizan un trabajo de seguimiento de las trayectorias pedagógicas y sobre todo atienden problemáticas sociales y psicológicas que inciden en estas trayectorias. Realizan entrevistas individuales y Ruedas de Convivencia<sup>13</sup>, los facilitadores se constituyen en referentes para los estudiantes, personas a quienes acudir cuando tienen algún problema en la escuela o fuera de ella. Desde la dirección se evaluó que los jóvenes de 3ro, 4to y 5to seguían necesitando este acompañamiento, si bien la mayoría continúa acudiendo a los facilitadores, se coordinó con una cátedra de la Facultad de Psicología que implementaron un trabajo de acompañamiento en los años superiores.

**Nuevas presencialidades:** en esta escuela ya se ensayaron antes de la pandemia estrategias para ofrecer trayectorias educativas más allá de la asistencia cotidiana a clases, ya sea por cuestiones de salud o del contexto social de los estudiantes. El caso más emblemático

---

<sup>12</sup>En el Decreto N°2719 se estableció lo siguiente: “Art. 3: Créase la “Función Institucional Docente” como aquella prestación que desarrollará el personal docente en el establecimiento educativo, cuyo objeto es el acompañamiento tutorial de los alumnos, afianzar las relaciones de pertenencia del docente con la institución, ofrecerle espacios de actualización, innovación e investigación y permitirle desarrollar ámbitos para el trabajo participativo, solidario y responsable, la cual será complementaria a su labor frente a los alumnos” (Provincia de Santa Fe, PE, 2008:4).

<sup>13</sup>El programa provincial de Ruedas de Convivencia nació en 2009 a través del Decreto 181/09 para el Programa de formación de Tutores como Facilitadores de la Convivencia.





fue el de una joven con ataques de pánico que no podía asistir la escuela, la facilitadora de la convivencia de su curso es quien ha organizado la trayectoria, coordinando con todos los docentes tareas domiciliarias.

**Preparación para el mundo laboral:** en esta escuela además de contar con el espacio curricular “Orientación en contextos laborales” se han ensayado experiencias diversas para mejorar el desempeño a futuro en contextos laborales y para fomentar la asistencia de estudiantes en riesgo. Se han realizado jornadas CLAN<sup>14</sup>, la implementación de CAJ<sup>15</sup>, se coordinó con el Programa Nueva Oportunidad<sup>16</sup> y se han efectuado actividades con la ONG Conciencia, que ha trabajado en la escuela las relaciones laborales.

Las estrategias descriptas son las formas que ha ido tomando el acompañamiento a las trayectorias en esta escuela. El cual se ha desarrollado a través de un trabajo de lazos y redes dentro de la escuela y con otras instituciones, aprovechando horas disponibles que se reasignan o proponiendo dinámicas de acompañamiento más allá de los cargos disponibles. Como argumentaba en una reunión la vicedirectora lo que se hace es “*estar atentos*”, atender los problemas emergentes y pensar entre todos “*con creatividad se fueron armando cosas inéditas, donde se le va dando la vuelta, muy dinámico ¿Qué hacemos? ¿Cómo se hace? Así van concurriendo muchas ideas, cabezas, personas que se movilizaron, uno aporta esto y el otro lo otro, como también hay trabas de profesores que no están cómodos, que no desee, que está en una situación personal mal*”. En estas palabras se vislumbra una política institucional que se construye con otros.

## LA IRRUPCIÓN DE LA PANDEMIA: LAZOS SOCIALES Y ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS

Debido a la situación de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19, entramos en una etapa de aislamiento social preventivo. En este marco se suspendieron las clases en todo el país y todos los niveles a partir del 16 de marzo de 2020 (Res. N.º 108/20 del MEN). En 2021 se retornó a la presencialidad con una dinámica bimodal, los cursos divididos en burbujas alternaron presencialidad y no presencialidad, lo que se interrumpió por momentos de aislamiento en los cuales se suspendieron las clases, de acuerdo a los indicadores epidemiológicos. En este contexto la política educativa se abocó a gestionar los impactos de la pandemia en el sistema, generando diferentes iniciativas para garantizar la continuidad pedagógica.

A nivel Nacional las principales políticas han sido las siguientes: el Programa Seguimos Educando (Res. N.º 106/2020 del MEN); la creación del Consejo Asesor para la

---

<sup>14</sup>El programa nacional CLAN (Capacitación Laboral de Alcance Nacional) trabaja el fortalecimiento institucional de las Escuelas Secundarias Orientadas y en la importancia de sumar al título de Bachiller Orientado la certificación de cursos de capacitación laboral para mejorar las oportunidades laborales de los egresados. Véase <http://www.inet.edu.ar/index.php/asuntos-federales/programa-clan-capacitacion-laboral-de-alcance-nacional/>.

<sup>15</sup>Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) pertenecen al programa nacional de extensión educativa, apuntan a desarrollar actividades educativas vinculadas con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza; la ciencia; el conocimiento y el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; el deporte; el arte y la literatura. En 2015 con el cambio de gobierno nacional muchos espacios de este programa pasaron a ser sostenidos por la provincia.

<sup>16</sup>Es un programa municipal que ofrece a los jóvenes espacios para capacitarse, adquirir herramientas de inserción laboral y hábitos de convivencia social, los cursos son variados y se dictan en Centros Comunitarios, Cooperativas, Centros de Convivencia Barrial, Centros de Salud, clubes, vecinales, organizaciones sociales y políticas, centros productivos de la Municipalidad, escuelas técnicas y primarias nocturnas.



Planificación del Regreso Presencial a las Aulas (Res. 423/2020 del MEN); la modificación del Art.º 109 de la Ley Nacional de Educación para habilitar “transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de dieciocho (18) años de edad”; la Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica (Res. CFE N.º 363/20) y la generación de Protocolos Marco y Lineamientos Federales para el retorno a clases presenciales en la Educación Obligatoria, en los Institutos Superiores (Res. CFE N.º 364/2020), desde el Instituto Nacional de Formación Docente se organizaron cursos sobre herramientas digitales. Se aprobó también en 2020 el programa “Acompañar: Puentes de Igualdad”, cuyo objetivo es promover y facilitar la reanudación y finalización de trayectorias educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades. Asimismo, en 2021 se presentó el “Plan Egresar”, destinado al acompañamiento de quienes tienen materias pendientes y desean obtener su título de nivel medio. Este mismo año también se anunció el “Plan Federal Juana Manso”, cuyo objetivo es promover, acompañar y brindar los medios para el uso de tecnologías en el sistema educativo.

Mientras, en la provincia de Santa Fe se llevaron adelante diferentes medidas, se ha elaborado una Plataforma virtual “Seguimos aprendiendo en Casa”<sup>17</sup>, donde hay un espacio para la formación docente, otro para recursos pedagógicos, experiencias en el aula y un blog con apartados para para nivel inicial, primario, secundario y terciario, destinado a supervisores, directores y docentes. Allí se sube material didáctico elaborado por los equipos pedagógicos del Ministerio y por docentes convocados a tales fines. Además, se ha provisto a los docentes con el servicio de Google For Education, que habilita herramientas digitales como Classroom y Meet, para realizar teleconferencias y encuentros interactivos entre docentes y estudiantes. También se han distribuido cuadernillos para todos los niveles, disponibles en formato digital (en la mencionada plataforma) y en papel, los cuales se repartieron priorizando las escuelas con baja conectividad y las ubicadas en zonas socio-económicamente desfavorables. Se decidió que las evaluaciones no serían numéricas, proponiendo trayectorias de promoción acompañada, por lo que la planificación sería bianual. Para el nivel secundario se propuso agrupar los espacios curriculares en equipos de trabajo, nucleando a los docentes de acuerdo a los días que asisten a la institución, por departamento o por campos de saberes. Asimismo, se sostuvo el servicio alimentario, se estableció que la entrega de viandas sería reemplazada progresivamente por el suministro de “módulos alimentarios” (bolsones), a fin de evitar aglomeraciones.

Con la suspensión de clases presenciales se multiplicaron los desafíos, las estrategias delineadas por la escuela analizada en la presencialidad, estaban sostenidas por lazos que se afianzaban en la cotidianidad escolar. Además, a partir de 2019, hubo un cambio de gestión en el gobierno provincial y algunas de las políticas educativas mencionadas en el apartado anterior fueron discontinuadas. Pero podemos decir que en esta escuela dejaron esquemas de trabajo que la institución procuró sostener, porque ya los había implementado de manera creativa y particular (BALL, 1989).

Durante la pandemia en la escuela M se implementaron diferentes modalidades de comunicación, a través de Drive y Dropbox los docentes compartieron tareas, esta fue una de las estrategias más utilizadas. También se han armado grupos de WhatsApp en cada materia, y se utilizó Facebook para compartir noticias. En algunas asignaturas se dieron encuentros online que se realizaron en la plataforma Google Meet. Para quienes tienen

<sup>17</sup> Véase: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/seguimos-aprendiendo-en-casa/>.



problemas de conectividad, se ha ideado la entrega de actividades impresas, distribuidas los días que se reparten los módulos alimentarios o puestas a disposición para retirar en la escuela en horarios de atención que se fijan y comunican por Facebook. Los cuadernillos elaborados por el ministerio no han sido utilizados, una docente de biología decía en una entrevista: *“Hicieron cuadernillos, que no tienen nada que ver con lo que se da, en 1er año en biología: ADN, genética, que es muy complejo, no vieron célula van a dar ADN, cosas que no sirven, no sirvieron, una lástima. Se despilfarraron recursos, si le daban a cada escuela para imprimir sus propios cuadernillos, hubiera sido más fácil”*.

Asimismo, en la escuela M se han ofrecido espacios presenciales y virtuales de tutorías, para los estudiantes que adeudan materias y deben presentarse a rendir (otorgando continuidad al proyecto de terminalidad que la escuela se había propuesto) y para los estudiantes que están cursando, pero no entregan actividades (otorgando continuidad al trabajo de tutorías). Se implementó como dinámica citarlos en grupos muy pequeños a la escuela para brindar espacios de clases de consulta. Cómo explicaba una facilitadora de la convivencia en una entrevista: *“acá hubo tutorías, el profesor daba clases particulares para su propia materia, pero eso no fue por el Estado, sino porque la escuela lo pidió y el profesor lo aceptó”*. Las tutorías se sostenían antes con cargos u horas rentadas por el Estado<sup>18</sup>, en esta escuela durante la pandemia subsistieron como política institucional. El acompañamiento de las trayectorias en los espacios de tutoría es definido por la directora de la escuela M como un *“trabajo artesanal”*. Justamente la palabra artesanal nos remite a lo que se hace con las manos, a lo que difiere de los modos de trabajo estandarizados, es decir a un acompañamiento que es singularizado (LARROSA, 2020).

Por otra parte, con la pandemia, se le *“encontró otra vuelta”* a la estrategia ya construida anteriormente en la escuela para dar continuidad al rol de los facilitadores de la convivencia en los años superiores, se aprovecharon las horas disponibles de algunos docentes, que el equipo directivo utilizó para cubrir esa necesidad, creando la figura del docente referente<sup>19</sup>. *“Como en 3ro, 4to y 5to no tienen facilitadores de la convivencia, para colaborar con los preceptores, porque los preceptores tienen 3 o 4 cursos, no se pueden ocupar de todos los chicos, entonces asigné un docente referente para que puedan hacer un seguimiento más acompañado, que acompañen a los estudiantes si tienen alguna dificultad, o por alguna situación”*-explicaba la directora-

Además, atendiendo al tema de la acreditación el año pasado con los estudiantes de 5to año se implementó una estrategia institucional de evaluación por proyectos, este año se implementará en 3ro y 4to año también. *“[...] el proyecto es integrador, se presenta una problemática y todos trabajan esa problemática. Por ejemplo, este año se me ocurrió para ciencias naturales la bajante del río Paraná, el año pasado fue la quema de humedales”*, contaba la directora. Las estrategias de evaluación cobraron especial relevancia ante el impacto de la decisión ministerial de no evaluar cuantitativamente y de planificar de modo bianual. Una docente decía al respecto:

*“Este año a los que no entregaban trabajos se los citaba a ver cómo andaban y dijeron que no querían entregarlos, así te lo dicen y vos decís cómo. No lo querían hacer, total pasaban de año, tuvo un impacto muy negativo todo eso, primero dijo la ministra que no iban a ser evaluados, y ahí bajó el rendimiento, después dijeron que pasaban por ley, listo, nadie más se preocupó. Y la gente que se preocupó este año cuando vieron que los demás habían pasado se enojaron, a principio de año las madres se enojaron, cómo que*

<sup>18</sup> Las tutorías académicas comenzaron a implementarse en el marco del mencionado Plan de Mejora Institucional en 2009 y continuaron con el Programa Secundario Completo en 2016, hasta 2019.

<sup>19</sup> Esta estrategia se pudo concretar ya que debido a la reorganización que se tuvo que dar la escuela en el contexto de pandemia algunos docentes quedaron con horas disponibles sin estar frente a cursos.



*pasó si no hizo nada, yo que gasté en fotocopias, que me preocupé, al final es lo mismo. Y tienen razón, porque es injusto, igual tuve que explicar que esas materias las deben, que lo tienen que hacer, ellos creen que pasan igual y no es así”* (Entrevista a docente de contabilidad).

Los modos de evaluación fueron redefinidos, cambiando la gramática escolar a la que todos estaban habituados, esto generó efectos diversos, muchos indeseados. Pero la evaluación no desapareció, dejó de ser numérica para ser procesual, como dice la docente citada *“no pasan igual”* hay que dar cuenta de ¿qué se aprendió? *“haciendo”* las actividades encomendadas<sup>20</sup>.

En 2021 el equipo directivo identificó que sobre una matrícula total de 575 estudiantes hay 78 desvinculados de las actividades e instancias de comunicación propuestas, de éstos sólo 3 tienen problemas de conectividad y fueron a plantearlo a la escuela. Ante esa situación la estrategia generada fue llamar por teléfono uno por uno, solo así consiguieron que se fueran revinculando. El llamado personal se sigue sosteniendo como acción de acompañamiento, como forma de enlazar al joven a la escuela. La vice directora expresaba al respecto: *“es muy trabajoso, porque el trabajo de seguimiento tiene que ser uno por uno, llamarlos, es muy trabajoso. Pero así hablando con ellos, preguntándoles cómo están, qué les pasa, cómo se sienten. Muchos tienen situaciones difíciles, se ve que necesitaban eso, ese llamado”*. Los docentes de nivel medio suelen tener muchos cursos y muchos estudiantes a cargo. De acuerdo a los resultados de la “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica” (MEN, 2020), mientras en el nivel inicial el 76% de docentes afirma tener una sala a cargo y el 80% hasta 30 alumnos, en la enseñanza secundaria el 63% de docentes tiene a su cargo entre 6 y 15 cursos, y el 54% entre 100 y 300 estudiantes. Entonces, estas estrategias de acompañamiento singularizado resultan más complicadas por la estructura del nivel y los docentes suelen sentirse sobrepasados, *“es mucho trabajo para una sola persona”* – explicaba la directora –.

Generalmente, el teléfono, ya sea a través de una llamada o un mensaje de WhatsApp, se convirtió en la forma más utilizada por los docentes para “estar presente” en la distancia. Una facilitadora de la convivencia nos relataba en una entrevista que durante 2020: *“todos los viernes mandaba más de 100 WhatsApp, uno a cada alumno, uno por uno. Se armó una relación más íntima, con las mamás, sobre todo, los fines de semana me llamaban a veces llorando a veces contentas, alguna vez desde el hospital con un familiar internado, otra vez sin trabajo”*. A pesar de no conocerse, porque se trataba de estudiantes de primer año la facilitadora nos decía: *“se armó un vínculo muy lindo”*.

La palabra afectuosa de directivos y profesores, su preocupación, su apoyo y acompañamiento tejen una trama institucional de amparo que fue dejando diferentes postales de la pandemia. Una docente de biología relataba que, en 2020, durante la etapa de aislamiento más estricto, un día hablando con una estudiante que estaba realizando comentarios agresivos en el grupo de whats app de su materia, se enteró de que no estaba comiendo, sus padres se habían quedado sin trabajo y la comida no alcanzaba. Ella compró varios productos y se los llevó a la casa, mientras una colega de la escuela gestionaba ayuda alimentaria con la municipalidad. En 2021 al reencontrarse en el aula, la joven le dijo: *“usted me trajo comida a mi casa cuando yo no tenía, yo no había dicho nada, ah si no pasa nada”* –decía la profesora– esperando no avergonzarla. *“Pero a ella la marcó mucho, ese día la mamá llorisqueaba, yo le decía tranquila, las cosas se van a mejorar seguramente”*. La preocupación, la acción de llevar

<sup>20</sup> La suspensión de la evaluación numérica generó muchos debates, una parte de estos se puede ver reflejada en la siguiente nota. Véase: Brunetto, Santiago (2020) La evaluación escolar en tiempos de coronavirus, en Diario Página/12, 31/04/2020. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/269255-la-evaluacion-escolar-en-tiempos-de-coronavirus> (Consultado el 20/08/2021).





comida, otra docente gestionando ayuda estatal, las palabras de contención, fueron tejiendo lazos especiales en un momento de emergencia sanitaria y social.

Este 2021 otra profesora contaba: *“en 2do hay una nena que tiene un celular que sólo recibe llamadas y es del papá, yo a veces la llamaba, mirá que mañana entregamos los trabajos, mirá que mañana hay un bolsón, como era el teléfono del padre, me daba no sé qué llamarla siempre”*. Cuando se reencontraron en el salón la joven dijo en voz alta ante sus compañeros: *“yo con esta profe hablo todo el tiempo”*. La docente reflexionando sobre esto nos decía, *“no hablaba todo el tiempo, la llamaba a veces, para algo específico, pero ella estaba feliz, para ella había sido re importante”*, había percibido un acompañamiento continuo, de *“todo el tiempo”*.

La vice-directora contaba en una reunión *“hay una chica que tiene un bebé, nos enteramos por la docente referente, se hizo una movida le armamos una caja con cosas para ella, le hicimos una tarjeta, le decíamos que no abandone, porque estaba medio para abajo, además se peleó con el novio. También trabajó con la psicóloga de la escuela. Es decir, la acompañamos para ver de qué manera pueda atravesar ella esta etapa tan difícil. Buscamos la vuelta, las estrategias, para que no se sientan un número”*.

Con la misma intención de enlazar y contener este año en el Facebook de la escuela observamos que el equipo directivo publicaba estas palabras: *“brindamos todo el apoyo que requieran para seguir sosteniendo el vínculo afectivo y pedagógico. ¡¡¡A no bajar los brazos!!! ¡¡¡Y a seguir adelante!!! Estamos a disposición de Uds. ante cualquier duda”*. De esta manera, se fue consolidando una institucionalidad abocada a contener, a animar, a acompañar, a resolver problemas, a enlazar, para poder educar.

Con las estrategias ya delimitadas y otras que fueron surgiendo con la pandemia, la escuela M procuró construir una presencialidad subjetiva en la distancia, desde una dimensión simbólica de lo presencial (KAPLAN, 2020). Esto se realizó a través de un trabajo de contacto virtual, de presencia en la escuela, sostenido por gestos pequeños, como la forma de dirigirse a los estudiantes y las familias desde el afecto, la disposición a responder sus inquietudes, la invitación a acercarse a la escuela cuando era posible, la preocupación por lo que les sucede a los estudiantes.

La mirada del otro es fundamental para enlazarse socialmente, la mirada del docente construye de alguna manera al estudiante. Hablando de las clases por videollamada una profesora decía: *“Ellos se sienten que los miran, que son importantes”*. Como plantea Kaplan (2006) los jóvenes atravesados por las condiciones materiales y simbólicas de la pobreza, excluidos por la sociedad encuentran en la escuela un espacio de revalorización como sujetos de derecho, resiniendo su propia valía. Si bien la escuela ha perdido protagonismo como institución del saber en esta era en la cual el conocimiento y la información están a un clic de distancia, ha seguido ocupando un lugar fundamental, no sólo como espacio de cuidado de niños y jóvenes sino como agencia de socialización y lugar privilegiado para la construcción de subjetividades (BEDACARRATX, 2020), de estudiantes y de docentes.

La mirada del docente interpela la subjetividad de los estudiantes, como desarrollamos en otros escritos desde las instituciones educativas se interpela a los jóvenes como “sujetos de derecho”, como “víctimas del sistema” o “problemáticos”, desde lógicas de gobierno tendientes a la ampliación de derechos, la compasión y la cohesión, muchas veces de manea simultánea. Asimismo, los vínculos que los docentes tejen con sus colegas y con sus estudiantes, en marcos político-estatales que regulan su trabajo delimitan sus propias subjetividades. Zelmanovich (2013) define la posición subjetiva/profesional de los docentes como “un modo de situarse con las propias modalidades subjetivas ante los requerimientos del trabajo profesional” (ZEMELMAN, 2013, p. 59). Las políticas educativas, a nivel micro (institucional) y nivel macro (estatal) construyen subjetividades. En





esta perspectiva Ball (2001) argumenta que los profesores son interpelados por las políticas que ejercen influencia en los modos de contratación, en los salarios, en las dinámicas de trabajo, pero también sobre la autoimagen de los docentes, generando repertorios en torno a las posibilidades de ser y desempeñarse como educadores “comprometidos”, “inclusivos”, “contenedores” que antagonizan su labor con colegas que consideran “no trabajan”, “no les importa”, “son poco empáticos” y a la vez todos se sienten “desbordados”, “estresados” y “poco valorados socialmente”. La vicedirectora nos decía: “hacemos muchas cosas, pero por supuesto que no nos alcanzan las ideas ni el tiempo para cubrir tantas situaciones diferentes. Trabajamos con los docentes, preceptores facilitadores de la convivencia y docentes referentes, nos vamos comunicando, tratamos de ser lo más personalizado posible, pero es tal la vorágine que nos lleva puesto, se suma la pandemia con la falta de profesores, entonces es muy difícil”. De esta manera, directivos y docentes delimitan las políticas educativas de inclusión a nivel local y al mismo tiempo son delimitados por éstas, enfrentando el desafío cotidiano de educar de manera inclusiva. En este sentido podemos decir que educar es “estar-ahí en un mundo común, estar-con otros, estar-juntos, en un encuentro a construir, a menudo conflictivo (NICASTRO y GRECO, 2012, p. 63).

A pesar de las dificultades y los imponderables que fueron surgiendo, durante la pandemia el vínculo se sostuvo en la escuela M, pero algunos docentes reconocen que se dificultó el aprendizaje, un profesor de historia decía: “de los 235 alumnos que tengo a veces no me entregaban nada de los trabajos, pero todos contestaban, todos escribían en el grupo de WhatsApp. Yo en chiste les decía, son simpáticos pero vagos”. Esta situación generó mucha frustración, la vicedirectora explicaba:

*“Y aunque parezca que es nada, porque a veces frustra, que de 25 chicos respondan muy bien 8 o 10, la mayoría no respondió el 100 % y nos frustra, nos angustia, vemos cómo podría haber sido si no nos hubiéramos dado estas estrategias y vemos para atrás y decimos, bueno se logra. Por ejemplo, en otra escuela que tengo experiencia, donde no se hace esto asisten 2 chicos por grupo. Entonces si bien no da el resultado que uno desea ¿Qué pasaría si no se hubieran generado?” (Palabras de la vicedirectora en una reunión).*

La pandemia acrecentó la posibilidad de exclusión o desafiliación (CASTEL, 1995) educativa, para los sectores más desfavorecidos. El abandono escolar es la forma que suele tomar esa desafiliación cuando el lazo se rompe. En la escuela M se logró sostener el vínculo con los estudiantes, aunque eso no se tradujo performativamente en los procesos de aprendizajes esperados. Como se viene debatiendo hace tiempo, con la universalización del secundario se han sedimentado itinerarios educativos con calidades desiguales (KESSLER, 2002; TIRAMONTI, 2007). La pandemia actuó como una caja de resonancia para esas desigualdades ya existentes.

Entonces, en escuelas como esta, donde asisten jóvenes en vulnerabilidad social sostener el vínculo pedagógico fue el gran desafío durante la pandemia, una profesora explicaba, “para el contenido es importante el vínculo, si no tenés vínculo con el chico no le podés dar mucho contenido, porque no lo va a aprender” (Entrevista a docente de biología). Es decir, el lazo social hace posible el lazo educativo. En esta escuela se armaron diferentes estrategias para conseguirlo, a través de definiciones institucionales, de gestos espontáneos de cada docente, de ensayos dados al calor de las emergencias. Frigerio (2019) plantea que el lazo se sostiene por esos pequeños gestos, maneras de recibir, de saludar, de escuchar, de reflexionar, de comprender, de usar la palabra, de explicar, de enseñar, de ayudar, de acompañar. Un llamado telefónico, una pregunta, una invitación, enlazan al estudiante, reavivando el vínculo



amenazado por la distancia. En este sentido, un gesto mínimo puede devenir en objeto transicional, es decir, en objeto transformador. Justamente:

[...] la transmisión se lleva a cabo al modo en que Winnicott describe al objeto transicional. En consecuencia, puede comprenderse como una propuesta de rasgos parciales sobre los que se lleva a cabo la posibilidad identificatoria, propia a la siempre inconclusa producción de identidad (FRIGERIO, 2004, p. 12).

La transmisión deviene transferencia, ese es el proceso que instituye al sujeto de la educación en un lazo social (ZELMANOVICH, 2013). Estas pequeñas acciones se potencian cuando forman parte de un entramado político-institucional, al mismo tiempo las políticas y las instituciones se materializan en esos gestos, en los lazos que sostienen y las sostienen.

Con la suspensión de las clases presenciales se produjo una “domesticación” de lo escolar, como plantea Dussel (2020). Sin embargo, la escuela en su dimensión simbólica nunca cerró (BALMACEDA, 2020), tomó la forma de audios con explicaciones de contenidos, de palabras de aliento, tareas enviadas por mail o repartidas en papel, encuentros de tutorías, llamados telefónicos y mensajes. Una escuela no es el edificio, son los vínculos que allí se entrelazan. Una escuela es un quienes, atravesado por coordenadas temporo-espaciales. Como decía la ex-directora de la escuela M: *“la escuela somos los que estamos aquí y ahora, es tiempo y espacio”*, se trata de una construcción colectiva contextualizada.

## CONSIDERACIONES FINALES

En las escuelas, las relaciones que devienen en lazo social se convierten en garantes del derecho a la educación. Por ello la continuidad del vínculo pedagógico fue clave durante la pandemia, ésta interpeló profundamente a la escuela, desdibujando su tiempo y espacio, su forma. El aislamiento, la profundización de la desigualdad, el sufrimiento social en una crisis sanitaria acechó con desafiliar a muchos estudiantes. Si la ecuación que compone a una escuela es un “quienes” en un “tiempo y espacio” concreto, la pandemia dejó sólo al quienes, es decir, a los docentes y directivos, teniendo que reinventar el tiempo y el espacio escolar para sostener el vínculo educativo.

Podemos decir que educar es un acto de mediación, en esa mediación los docentes se constituyen en un puente entre el Estado y la escuela, entre la escuela y la comunidad educativa. Ya que son los agentes que desarrollan las políticas emanadas en otro nivel, para darles vida en la cotidianidad. Como vimos la forma institucional que toman esas políticas incluso pueden subsistir al cierre de planes o programas, porque dejan huellas en la institucionalidad de la escuela, marcas impresas en los procesos creativos de implementación, por los cuales directivos y docentes hacen a las políticas educativas. En el caso de la escuela M, el acompañamiento de “trayectorias artesanales singularizadas” se implementó movilizandando discursos y recursos de planes y programas educativos, pero la modalidad de trabajo se sostuvo más allá de éstos por una política institucional.

Analizando las estrategias institucionales de la escuela M para acompañar las trayectorias educativas, encontramos significaciones que son recíprocas con las definiciones que se vienen acoplando a la categoría “trayectoria” en las políticas educativas. A nivel macro político encontramos una estructura discursiva en la cual se dio el pasaje a un paradigma de la integración a un paradigma de la inclusión (SINISI, 2010), en el cual el lazo social es concebido de otra manera, acorde a un modelo de “justicia pedagógica” (VELEDA, RIVAS



y MEZZADRA, 2011). Este contexto de “legalidad” (NICASTRO y GRECO, 2012) actúa como un orden simbólico en el cual se asigna al Estado y a la escuela la responsabilidad de enlazar, de sostener el vínculo para garantizar el derecho a la educación. En este sentido educar es un “oficio del lazo” (FRIGERIO, 2019), que en la pandemia implicó ejercer una presencia en la distancia.

En las escuelas las políticas son interpretadas, resignificadas, resistidas, aceptadas con entusiasmo, con sospecha, con desidia, con cansancio, al ser implementadas pasan a componer una política escolar (BALL, 1989), que incluso puede no coincidir exactamente y a veces se distancia de aquello que se esperaba desde el diseño de la política o puede profundizar y enriquecer los lineamientos emanados del Estado. La escuela es una construcción sociohistórica y simbólica, que es regulada y la vez opera como marco de regulación, que andamia y sostiene desde posiciones institucionales (NICASTRO, 2020).

De esta manera, la escuela como institución está sostenida por relaciones sociales, lazos que van construyendo los agentes estatales que le dan vida. Es a partir de los vínculos tejidos en las escuelas entre docentes y directivos, entre éstos con estudiantes, con las familias, entre la escuela y las instituciones sociales allegadas, que se ponen en acto las políticas educativas, materializadas en prácticas y representaciones, que construyen subjetividades, tanto para estudiantes como para docentes.

En este sentido las trayectorias educativas son itinerarios que se abren entre sujetos e instituciones, ofreciendo modos de organización ya establecidos, inventados o reinventados. En el caso de la escuela M el acompañamiento ofrecido durante la pandemia fue posible gracias a estrategias ya consolidadas en la institución y a modalidades nuevas ensayadas artesanalmente, en el marco de una institucionalidad que los propios docentes definen como “*inclusiva*”, abierta al trabajo en red, atenta a lo que irrumpe, institucionalidad que “hacen” las personas que están allí y sus condiciones.

Las estrategias de continuidad pedagógicas delimitadas en el contexto de la pandemia en la escuela analizada se sostuvieron en la prestancia de docentes y directivos que asumieron este gran desafío, en ese “*quienes*” que compone la escuela, pero también se sostuvo en el trabajo que ya se venía realizando de acompañamiento de trayectorias educativas singulares, es decir, en la política institucional ya construida. En el “*espacio-tiempo*” de la pandemia, el acompañamiento tuvo que reconfigurarse porque perdió la presencia, la corporalidad, la frecuencia de la cotidianidad. Esta institución como otras está siendo fuertemente interpelada, ensayando formas de llegar a sus estudiantes en la distancia. Seguramente este proceso dejará aprendizajes institucionales, reflexiones, innovaciones, la detección de dificultades, profundización de desigualdades que dejaran huella en la micro-política escolar, más allá de la pandemia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, Elena. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde, 2005.

BALL, Stephen. El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y Ciudad*, Bogotá, N.º 14, pp.115-137, 2001.

BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós, 1989.



BALMACEDA, Juan Pablo. ¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia? En: BELTRAMINO, Lucía (comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2020, pp. 59-64.

BEDACARRATX, Valeria. Seguimos educando... ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. BELTRAMINO, Lucía (comp) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2020, pp. 14-19.

BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, Resolución N.º 84/09, Argentina, 2009.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, Resolución N.º 103/10, Argentina, 2010

CONNEL, R. W. *Escuelas y Justicia Social*. Madrid, Morata, 2006.

COMBA, Julia. MORA, Ma. Laura. CHABABO, Ruben (ed.). *Decir presente. Plan Vuelvo a Estudiar. Voces y miradas en torno a una experiencia de inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe*. Santa Fe, Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2017.

CASTEL, Robert. *Individualismo y liberalismo*. Bs. As, PIETTE, 1999.

COWAN ROSS, Carlos. NUSSBAUMER, Beatriz. *Mediadores sociales. En la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. Bs. As, CICUS, 2011.

DURKHEIM, Emile. *Las reglas del método sociológico*. México, FCE, 2001.

DURKHEIM, Emile. *La división del trabajo social*. Madrid, Akal. 1995

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. Reflexiones desde la excepcionalidad. Conferencia organizada por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Córdoba, Argentina. 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>. Acceso: 9 Ag. 2021.

FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. En: Freud, S. *Obras Completas, Volumen XXI*. Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

FRIGERIO, Graciela. Transmisión y transferencia (acerca de un amor tan pertinente como imposible). En: Frigerio, G. & Dicker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Noveduc-CEM, 2004, pp. 15-22.

FRIGERIO, Graciela. Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En: FRIGERIO, G; KORINFELD; RODRIGUEZ, C (coords.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Bs. As, Noveduc, 2019.

GIDDENS, Anthony. *La constitución de la sociedad. Bases para la Teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

KAPLAN, Carina. *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

KAPLAN, Carina. *La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia*. Conferencia brindada por la Secretaría de Educación y Cultura de SUTEBA, Bs.As, Arentina, 2020. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV\\_Cg&t=567s](https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV_Cg&t=567s). Acceso: 20 jul. 2021.



KESSLER, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Bs. As, UNESCO, IPE, 2002.

KESSLER, Gabriel (2007) Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 12, núm. 32, pp. 283-303, mar, 2007.

KRICHESKY, Marcelo. *Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. De prácticas y discursos*. Bs. As, Universidad Nacional del Nordeste/Centro de Estudios Sociales, 2014.

LACAN, Jacques. *El Seminario, Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LARROSA, Jorge. *El profesor artesano*. Bs. As, Noveduc, 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Diseño e implementación del PMI. Serie de Documentos de apoyo para la escuela secundaria*. Buenos Aires, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*, Buenos Aires, 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *los espacios de acompañamiento: orientaciones en el marco del secundario completo*, Santa Fe, 2016.

NICASTRO, Sandra; GRECO, Beatriz. *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación*. Rosario, Homosapiens Ediciones, 2012.

NICASTRO, Sanda. “Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en el escenario actual”, conferencia organizada por el ISEP, Córdoba, 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eB5lk0nB87w>. Acceso: 10 ag. 2021.

PODER EJECUTIVO DE SANTA FE, Decreto N°2719, Santa Fe, 2008.

ROCKWELL, Elsie. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología Esencial*. Buenos Aires, CLACSO, 2018.

SINISI, Liliana. Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, Bs. As, N.º 01, pp.11-14, 2010.

SHORE, Chris. La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, Bogotá, N°10, pp. 21-59, 2010.

TERIGI, Flavia. *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, La Pampa, 2010. Disponible en: <https://bit.ly/3ddCquN>. Acceso: 3, ag., 2021.

TERIGI, Flavia. Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: Elucidación conceptual. *Quehacer Educativo. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros*, Montevideo, N° 107, pp.15- 22, jun. 2011.

TERIGI, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Rev. Propuesta Educativa*, Argentina, año 17, núm. 29, pp. Jun, 2008.





TERIGI, Flavia. *Las trayectorias escolares. Del problema del individuo al desafío de política educativa*. Documento de la Organización de Estados Americanos, Proyecto Hemisférico de OEA. Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires, 2009.

TIRAMONTI, Guillermina (comp). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2007.

TYACK, D. Y L. CUBAN. *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA & London, Harvard University Press, 1995.

VELEDA, Cecilia; RIVAS, Alex; MEZZADRA, Flavia. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación Argentina*. Buenos Aires, CIPPEC-UNICEF, 2011.

WILLIS, Paul. Notas sobre el método. *Cuadernos de Formación*, N.º 2, Santiago de Chile, 1985.

ZELMANOVICH, Perla *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas*. Tesis de doctorado, programa de doctorado en ciencias sociales, FLACSO, Bs. As, 2013.

*Submitido em agosto de 2021*  
*Aprovado em outubro de 2021*

### Información de la autora

*Nombre:* Silvia Vanesa Alucin. Doctora en ciencias Antropológicas.

*Afiliación Institucional:* IRICE-CONICET.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-5319-4297>.

*E-mail:* [alucinsilvia@gmail.com](mailto:alucinsilvia@gmail.com).