

Dossier: Representaciones docentes sobre las trayectorias escolares en el nivel secundario durante la pandemia: «desenganche», vínculo pedagógico y modos de evaluación. *Teacher representations about student trajectories at secondary school during the pandemic: «disengagement», pedagogical ties and evaluation strategies* [1-25] En **El Cardo** N.º 20, 2024 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/18511562/1797

DOSIER «ESCUELA SECUNDARIA»

Representaciones docentes sobre las trayectorias escolares en el nivel secundario durante la pandemia: «desenganche», vínculo pedagógico y modos de evaluación

Teacher representations about student trajectories at secondary school during the pandemic: «disengagement», pedagogical ties and evaluation strategies

Emilia Di Piero. Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

medipiero@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1500-7542

Ada Cora Freytes Frey. Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional Arturo Jauretche. Argentina

adafreytes@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5793-7046

Luciana Fiorda. Universidad Nacional de Avellaneda. Argentina

lfiorda@undav.edu.ar

ORCID: 0009-0000-3793-4227

Presentación: 1/11/2023. **Aceptación:** 7/3/2024. **Publicación:** 9/8/2024

Resumen

Este artículo presenta un análisis de las representaciones de docentes de nivel secundario de distintas regiones de Argentina sobre las trayectorias escolares de sus estudiantes en el contexto de pandemia durante el bienio 2020-2021. Se centra en tres dimensiones de estas representaciones: las visiones sobre los recorridos, considerando continuidad, discontinuidad y factores que los afectaron; el vínculo pedagógico y la comunicación

Abstract

This paper presents an analysis of secondary level teachers' representations about the school trajectories of their students in the pandemic context during 2020 and 2021. It focuses on three dimensions of the trajectories: the itineraries, considering continuity, discontinuity and factors affecting the rhythm; the pedagogical links and the teacher-student communication; the process of evaluation and accreditation, considering the regulations of the

docente-estudiantes; las posturas frente a los cambios en la evaluación y acreditación, considerando a la normativa del periodo como marco en el cual se despliegan los sentidos y acciones docentes sobre las trayectorias estudiantiles. Presenta resultados parciales correspondientes al proyecto «Identities, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la postpandemia», desarrollado en el marco de la Convocatoria pisac COVID-19 «La sociedad argentina en la postpandemia» (Agencia I+D+i). La estrategia metodológica implicó una triangulación de enfoques cuantitativo y cualitativo: en lo que hace al componente cualitativo, el artículo se basa en 23 entrevistas a profesores de secundario, realizadas entre marzo y agosto de 2021. Dentro del componente cuantitativo, se tomaron datos provenientes de una encuesta respondida por 2534 docentes de escuelas secundarias entre octubre y noviembre de 2021. Entre los hallazgos, encontramos una multiplicidad de factores que desde las perspectivas de los docentes incidieron sobre las trayectorias escolares en pandemia (donde factores como el sector social y sector de gestión de las escuelas se articulan con otros como las situaciones de salud física y psíquica, las cuestiones institucionales y la conectividad); importantes modificaciones en el vínculo pedagógico entre 2020 y 2021; y la prevalencia de posturas críticas sobre las modificaciones en los modos de evaluación en la pandemia, pero también cierto reconocimiento de nuevos modos de evaluación que permitan registrar y acompañar la diversidad de trayectorias de aprendizajes.

period as the framework in which teaching actions and representations of student trajectories are deployed. It discusses partial results corresponding to the project “Identities, experiences and social discourses in conflict around the pandemic and post-pandemic”, developed within the framework of the pisac covid-19 Call “Argentine society in the post-pandemic” (R+D+i Agency). The methodological strategy involved a triangulation of quantitative and qualitative approaches: regarding the qualitative component, the article is based on 23 interviews with high school professors, conducted during March and August 2021. Within the quantitative component, data were taken from a survey answered by 2,534 secondary school teachers during October and November 2021. Among the findings, we found a multiplicity of factors that, from teachers’ perspectives, influenced school trajectories during the pandemic (where factors such as the social sector and the school management sector are articulated with others such as physical and mental health situations, institutional issues, and connectivity); important changes in the pedagogical link during 2020 and 2021; and the prevalence of critical positions on the changes in assessment methods during the pandemic, but also some recognition of new assessment methods that allow to monitor and accompany the diversity of learning trajectories.

Palabras clave: representaciones sociales, docentes secundarios, trayectorias educativas

Keywords: Social representations, High school professors, Educational trajectories

Introducción

Este trabajo presenta algunos resultados del proyecto «Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la postpandemia», desarrollado en el marco de la Convocatoria PISAC COVID -19 «La sociedad argentina en la postpandemia» (Agencia I+D+i). Dicho proyecto tenía como propósito conocer cómo la ciudadanía en general y los sectores de educación y salud, en particular, percibieron y se representaron la irrupción de la pandemia en sus vidas y en la dinámica colectiva. Este objetivo fue abordado a través de seis subredes temáticas que hicieron foco en distintos tipos de representaciones. Las autoras de este artículo integramos la Subred de Educación¹, que no sólo relevó representaciones sobre las políticas educativas y la escolaridad en pandemia en la población en general, sino que también indagó sobre las representaciones y experiencias de docentes de nivel primario, secundario y universitario en pandemia. De los múltiples aspectos explorados, en esta presentación nos centraremos en las miradas de docentes de escuelas secundarias acerca de la incidencia de la pandemia en las trayectorias estudiantiles.

El concepto de representaciones sociales remite al conocimiento de sentido común, que informa y guía las acciones cotidianas (Jodelet, 2011). En efecto, para Moscovici (1979: p.18) las representaciones sociales son un conjunto de ideas y conocimientos que nos permiten comprender, interpretar y actuar sobre diversos aspectos, sujetos y acontecimientos de una sociedad. En la misma línea, Jodelet afirma que los grupos sociales (clases sociales, grupos profesionales, etc.) mantienen representaciones compartidas que les sirven «para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta» (2011: p.135).

En el mismo texto, esta autora discute los aportes que la teoría de las representaciones sociales puede brindar al campo de la educación. En nuestro país, los estudios sobre la temática han dejado una huella importante, particularmente aquellos que analizan los efectos de tales representaciones sobre el desempeño educativo de niños/as y jóvenes (Kaplan, 2008; Brito, 2009; Tenti Fanfani, 2012, entre otros). Asimismo, el análisis de las representaciones sociales es particularmente significativo en los momentos de crisis y cambio social, en los que las certezas sobre las que se asienta la «normalidad» de lo cotidiano se ponen en cuestión, y deben construirse nuevos significados para orientarse y guiar las acciones y políticas en escenarios renovados.

Un aspecto central de las representaciones sociales refiere a las categorías que se usan para nombrar la realidad, y los sentidos asociados a las mismas (que a menudo son diversos y contradictorios). En esta línea, el concepto de trayectoria escolar ha permeado en los últimos años no sólo las discusiones académicas sobre las experiencias educativas y el derecho a la educación de jóvenes y adultos/as, sino también las políticas orientadas a impulsar tal derecho y las prácticas en

las escuelas. De ahí la relevancia de nuestra pregunta sobre las representaciones de los/as profesores de nivel secundario acerca de los modos en que la pandemia ha afectado las trayectorias escolares de los/as estudiantes.

En relación con la metodología, la Subred de Educación trabajó sobre las representaciones de la población en general y los/as docentes en particular acerca de las políticas de continuidad pedagógica, el trabajo docente y el reconocimiento social a su tarea y a la escuela durante la pandemia. Específicamente, dentro del componente cualitativo, desarrollado entre marzo y agosto de 2021, se realizaron 300 entrevistas semiestructuradas al conjunto de la ciudadanía acerca de temas diversos, entre las cuales 50 se refirieron a cuestiones educativas. Asimismo, se entrevistaron 60 docentes. Este artículo se basa en las 23 entrevistas a profesores de secundario. En la elección de esta muestra cualitativa de docentes se utilizaron como principales criterios de diferenciación la región (10 casos Centro, 8 Norte, 5 Sur) y el tipo de gestión (13 estatales, 10 privadas, tomando ambos tipos de casos en cada región). Además se buscó garantizar diversidad en términos de género (16 mujeres y 6 varones, teniendo en cuenta la mayoría de mujeres en la profesión) y edad (13 menores de 40 años, 10 de 40 o más). Asimismo, aunque la mayoría de los docentes enseñaban en escuelas urbanas, se incluyeron 6 escuelas rurales de las distintas regiones, para poder explorar también esta realidad.

Dentro del componente cuantitativo, entre octubre y noviembre de 2021 se realizaron 4544 encuestas online a docentes de la educación obligatoria y 1058 a docentes universitarios en áreas urbanas y rurales en todo el país. Entre los docentes de niveles obligatorios, 2010 correspondían al nivel primario y 2534 a secundaria. Sobre estas últimas se basan algunos de los resultados discutidos en este trabajo. Cabe aclarar que si bien esta encuesta no es representativa del universo de docentes de la educación obligatoria, las distribuciones sectoriales y por ámbito (rural-urbano) resultan semejantes a los valores del universo en las estadísticas oficiales. En cuanto a la distribución regional, se registra una leve sobrerrepresentación de la región patagónica, que se compensa con algún punto menos en los porcentajes de Cuyo y de la provincia y Ciudad de Buenos Aires. No obstante, la región que concentra más cantidad de casos es la de Buenos Aires (31%), seguida por el Centro (20%), NOA (18%), NEA y Patagonia con un 13% y Cuyo con solo un 6%.

En lo que sigue, presentamos un primer apartado en el que ponemos en relación las discusiones teóricas sobre las trayectorias escolares con la normativa que adoptó este concepto como un aspecto central de las políticas de transformación de la escuela secundaria argentina en los últimos años. Luego, discutimos en primer término las visiones de los/as docentes sobre el impacto de la pandemia en las trayectorias estudiantiles, considerando la continuidad, discontinuidad y los factores que las afectaron. Luego, teniendo en cuenta que el concepto de representaciones no solo alude a ideas, conocimientos y sentidos, sino también al modo en que éstos, en tanto comprensión del mundo, orientan las acciones de las

personas, analizamos cómo estas perspectivas han incidido en las prioridades del trabajo docente en el contexto pandémico, particularmente en aspectos centrales para el trabajo con las trayectorias escolares, como son el vínculo docente-estudiantes, las estrategias de enseñanza y los procesos de evaluación y acreditación.

Las trayectorias escolares: discusiones teóricas y políticas de intervención

El estudio de las trayectorias parte de un enfoque que busca analizar cómo se articulan, en los recorridos de las personas, los condicionantes estructurales y las decisiones y estrategias subjetivas. A su vez, en el ámbito educativo cobra peso la acción institucional (Briscioli, 2017). Como señala Terigi (2007) el sistema educativo, a través de su organización, define trayectorias escolares teóricas en referencia a itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista (en vinculación con la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización). Sin embargo, estas trayectorias teóricas no representan lo que sucede con las trayectorias reales de quienes conforman la diversa población que transita el nivel secundario. Analizando estas últimas se pueden reconocer «trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes» (Terigi, 2007: p. 4). Esta constatación adquirió relevancia teórica y social en el contexto de los debates por la ampliación de la educación obligatoria y, particularmente luego de la sanción de la Ley N.º 26 206 en 2006, de la definición como tal de la escuela secundaria completa. Frente al desafío de que todos/as los/as jóvenes terminen su educación secundaria, el análisis de las trayectorias reales, en su diversidad, buscaba identificar los obstáculos ligados al «fracaso escolar», a fin de plantear alternativas, vinculadas a una flexibilización y diversificación de los formatos escolares y las propuestas pedagógicas.

Ahora bien, estas discusiones teóricas y las investigaciones asociadas no quedaron en el plano de lo académico, sino que tuvieron una fuerte influencia en las políticas de transformación de la educación secundaria que se fueron implementando con posterioridad a dicha ley, buscando garantizar efectivamente la obligatoriedad establecida. En tal sentido, la normativa que a nivel federal reguló y orientó estos procesos ubicó la atención a las trayectorias escolares reales en el centro de los mismos. Solo a modo de ejemplo, la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación, que fijó los «Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria» sostiene en el punto 99 de tales lineamientos «resulta necesario otorgar centralidad en las políticas educativas a las trayectorias escolares reales de adolescentes y jóvenes. Esta tarea supone una acción institucional colectiva y sistemática que opere sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los estudiantes y las representaciones que de estos tienen los docentes». Asimismo, la Resolución 93/09 del mismo Consejo, que estableció las «Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria», indica como uno de los rasgos organizativos

centrales de esta última «Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes» (punto 9 del documento). Así, entre la diversidad de propuestas de enseñanza que plantea -tendientes ellas mismas a responder a necesidades y estilos de aprendizaje diversos de los/as estudiantes- incluye «propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares». Por último, el foco en las trayectorias escolares también informa las recomendaciones para la elaboración de las regulaciones jurisdiccionales sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, planteando la necesidad de reflexión sobre la incidencia de tales regulaciones en las trayectorias escolares.

En resumen, la noción de trayectoria escolar atraviesa las políticas y regulaciones que moldearon la educación secundaria en la última década previa a la pandemia, siendo incorporada en la normativa y en el lenguaje de los/as docentes, e informando sus prácticas en aspectos tan relevantes de la cotidianeidad escolar como los procesos de enseñanza y de evaluación.

Teniendo en cuenta esto, no es de extrañar que durante la pandemia la preocupación por las trayectorias escolares estuviera presente en el discurso público y la normativa oficial. Como ejemplos relevantes podemos mencionar, en primer lugar, la creación del programa «Acompañar Puentes de Igualdad» (Res. CFE N.º 369/20), que tenía como objetivo:

mitigar los efectos nocivos de la pandemia en el ejercicio del derecho a la educación; particularmente en las trayectorias escolares, propiciando la continuidad de estudios en todos los niveles y la reanudación y culminación de las trayectorias de nivel secundario. (Giovine, Garino y Correa, 2023: p. 78)

Este programa federal luego adquirió modos de implementación diversos en cada jurisdicción, articulándose de distintas maneras con otras iniciativas provinciales². En segundo término, cabe indicar la sanción en 2021 de la Ley N.º 27652 que impulsaba una «Estrategia integral para fortalecer las trayectorias educativas afectadas por la pandemia por COVID-19»³ y que buscaba, desde el ámbito del Consejo Federal de Educación, promover a través de programas vigentes y otros que pudieran crearse, acciones de educación inclusiva que garanticen el acompañamiento y fortalecimiento a las trayectorias escolares para que sean continuas y completas.

Por otra parte, en la misma reunión del 25 de agosto de 2020 en que se aprobó el programa «Acompañar Puentes de Igualdad», el Consejo Federal de Educación promulgó las Resoluciones 367 y 368. La primera establecía criterios para que las jurisdicciones llevaran adelante medidas de priorización curricular, entendidas como una «reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones». Al mismo tiempo, proponía «un nuevo reordenamiento temporal de mayor alcance al año calendario/año escolar, fundado en unidades que el sistema ya prevé. Esta acción permitirá pro-

yectar institucionalmente este año y el próximo como una unidad de trabajo». En tal sentido, la resolución impulsaba una organización ciclada de los contenidos priorizados, cuya definición sería jurisdiccional. La resolución 368, por su parte, instituía criterios comunes para orientar las adecuaciones que cada jurisdicción debía realizar en materia de evaluación, calificación y acreditación de los aprendizajes, a fin de garantizar el derecho a la educación y abarcar tanto a los sectores de la población con posibilidades de acceso a la conexión digital como aquellos desposeídos, parcial o totalmente, de recursos y dispositivos tecnológicos, comunicaciones y de conectividad.

Un elemento muy importante desde la perspectiva de las trayectorias escolares es que esta normativa venía a intervenir sobre un aspecto del régimen académico que ha sido motivo de mucha reflexión y discusión, justamente por sus efectos sobre dichas trayectorias: la combinación entre gradualidad y anualización propia de la escuela graduada. Como ha señalado Terigi (2007), la repitencia –con las discontinuidades que produce en las trayectorias escolares– es producto de esta combinación, ya que en este marco, no acreditar una etapa –en un conjunto determinado de asignaturas– coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, recursarla, repetirla. Ahora bien, la pandemia trajo consigo la desestructuración de este modo de organizar la acreditación. Ya hemos señalado esto en relación a la Resolución CFE N.º 367. La Resolución 368, por su parte establecía que «la acreditación de aprendizajes correspondiente al ciclo 2020 y al ciclo lectivo 2021, se realizará sobre la base de los contenidos curriculares priorizados y reorganizados para los ciclos lectivos 2020/2021 considerados como una unidad» (subrayado nuestro). Para esto, ponía énfasis en el registro de los procesos y avances en los aprendizajes que los/as estudiantes fueran haciendo y en el uso de tales registros como elementos de retroalimentación y de diálogo con estudiantes y familias.

Sin embargo, más allá de esta preocupación por las trayectorias en el contexto de pandemia desde la normativa, en el campo de la investigación educativa no abundan los trabajos que las hayan abordado. Retomamos los siguientes: Bracchi, Kaplan y Aisencang (2021) analizan en un ensayo los soportes afectivos a partir de las políticas de acompañamiento de las trayectorias impulsadas en la pandemia; García Bastán, Pinto y Paulín (2022) se centran en las miradas juveniles acerca dicho acompañamiento en Córdoba y señalan que la hospitalidad fue vista como central, pero también que existen miradas críticas respecto de la calidad de los aprendizajes; Alucin (2021) se detiene en el sostenimiento de las trayectorias educativas y el lazo social, mostrando la importancia de la política institucional a partir de una mirada antropológica en Santa Fe; Patierno et al. (2021), por su parte, se centran en las trayectorias educativas y los egresos a partir del trabajo que realizaron en un proyecto de extensión de la UNLP. En suma, si bien existen algunas líneas de indagación, encontramos una vacancia en torno a la exploración de las miradas docentes acerca de las trayectorias escolares en la pandemia.

Desgranamiento en la pandemia: *hay chicos a los que les he perdido el rastro, no sé si están*

La pandemia generó alteraciones en la escolaridad a partir de propuestas de continuidad educativa que dieron lugar a procesos de domesticación de la vida escolar (Dussel, 2020) y escolarización de la vida doméstica (Miño Chiappino y Di Piero, 2020). Dichas modificaciones incidieron en la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), concepto que refiere a las reglas que estructuran el cotidiano escolar: organización del tiempo y el espacio, clasificación de saberes en materias, certificaciones, entre otros. Sin embargo, las recepciones de esas alteraciones en la gramática no fueron homogéneas para todos los grupos sociales sino que se encontraron condicionadas por el sector social y, sobre todo, por la posibilidad de tener acceso a dispositivos y una buena conectividad. En términos amplios, Servetto y otros/as (2020) señalan que los estudios que abordan las nuevas desigualdades que se produjeron como consecuencia de la pandemia se posicionaron tanto desde variables clásicas, como educación estatal o privada y entorno socioeconómico como en combinación con otras vinculadas a la pandemia: la conectividad y las condiciones de confinamiento que generan oportunidades de aprendizaje desiguales.

Particularmente respecto de las trayectorias escolares en la pandemia, se observa un panorama variopinto en donde el sector de origen y sector de gestión de las escuelas son condicionantes centrales. En ese mapa, emergen preocupaciones entre los/as docentes respecto de un grupo atravesado por el desgranamiento o desenganche, es decir, en sus términos, estudiantes a los que se les «pierde el rastro» o «desaparecen»:

Hay un estancamiento enorme, muchos chicos que dejaron la escuela, te hablo de mi grupo de estudiantes, hay chicos a los que les he perdido el rastro, no sé si están, no supe más nada, de no contestarte un mensaje. Lo que es deserción escolar en este contexto (Mujer, 29 años, Conurbano Bonaerense, estatal)

Veníamos trabajando bien hasta junio que el Ministro de Educación dijo «nadie repite»... muchos se borraron, desaparecieron un montón y ahí fue remar en dulce de leche hasta que salió de nuevo cerca de fin de año otra declaración que sí iban a tener que rendir, que sí iban a tener que acreditar contenidos. (Varón, 40 años, Comodoro Rivadavia, estatal)

De ese modo, los/as docentes expresan una preocupación sobre quienes se desconectaron durante la pandemia, señalando que se trataba de las personas con peores situaciones de origen. Es decir que el desenganche no es de todos los estudiantes por igual. Se trata de estudiantes de escuelas estatales en distintos puntos del país de los cuales sus docentes refieren que «desaparecen», o se les

«perdió el rastro». A su vez, una de las docentes articula esta situación con el cambio introducido desde el Ministerio de Educación respecto de la repitencia durante la pandemia, cuestión que profundizaremos más adelante al referirnos a la problemática de la evaluación.

Otros docentes, en cambio, no hacen referencia a experiencias de desenganche «únicas» sino que muestran una heterogeneidad entre los y las estudiantes:

Hay múltiples, múltiples, múltiples experiencias. Hay un grupo de pibes que pudo conectarse con fluidez, aprovechó tanto WhatsApp, como correo electrónico o el propio Classroom ya fuera para preguntar, sacarse dudas. Y pibes con los que no tuve ningún tipo de vínculo, ningún tipo de vínculo que suele pasar en la presencialidad siempre: en un curso de 30 pibes siempre vas a tener un grupo que trabaja más en la cotidianeidad, que se apropia de las actividades, que les interesa resolverlas, que les interesa aprender, que les interesa atender a esa motivación. Pibes que menos. Pibes que nada. Pasa que en la presencialidad ese grupito más activo tironea al resto, es evidente eso porque se ven todos los días, conforman los grupos de trabajo (...) En este escenario de cada quien en su casa vinculado por WhatsApp es más difícil que se homogenice. (...) Ahora se pierde eso y el escenario es el mismo: pibes más dinámicos, menos dinámicos es más difícil ahí que articulen, no tuvieron posibilidad de verse alguna, ni siquiera ni copiarse (...) lo podrían haber hecho en la presencialidad «a ver lo que hizo el otro» y trasladarlo a su carpeta. Eso tampoco. Está mediatizado por WhatsApp «mandame el trabajo», entonces hubo pibes que ni siquiera se pudieron conectar. (Varón, 49 años, La Plata, estatal)

Este docente señala que existen grupos de estudiantes con distintas experiencias: desde quienes «aprovecharon» herramientas brindadas a partir del uso de WhatsApp o classroom, hasta quienes no se pudieron conectar. En esta situación de no presencialidad, el docente muestra que se pierde una suerte de «efecto compañero/a» o «efecto par» que, en la presencialidad, asegura que quienes están en peores situaciones sean de alguna manera «traccionados» por quienes se encuentran más avanzados/as. Veleda (2009) señala que este concepto alude a la relación de los/as estudiantes entre sí, ya que no aprenden solamente del maestro/a sino también de sus compañeros.

Tanto las entrevistas como las encuestas muestran que, desde el punto de vista de los y las docentes, existieron distintos factores que incidieron sobre las trayectorias escolares. Respecto de los factores tradicionales vinculados a la situación socioeconómica familiar o el sector de gestión de las escuelas, cabe mencionar el peso de los problemas económicos en las familias ante el contexto de ASPO y DISPO, que en muchos casos implicó la suspensión de la actividad laboral habitual:

En los barrios, no sólo en los barrios, un montón de familias por la propia situación de la pandemia de no poder salir a laburar, el estancamiento económico general, los salarios se rebajan, tenemos muchos años que se les rebajó los salarios a los trabajadores en general, se encontraron por ejemplo teniendo que usar un solo dispositivo para toda la familia. Tenías dos, tres pibes con un celu viejo. (...) por otro lado la desconexión de los chicos, de no poder estar en el aula, no poder seguir el ritmo, no poder por ahí entender cómo se comprende cuando está en el aula. No estuvo garantizada la posibilidad de los chicos para... muchos también que tenían que salir a laburar, a vender medias, a vender alfajores, a hacer lo que sea porque en la familia no había, se habían quedado sin laburo los padres o los que fueran que estaban a cargo y por lo tanto había que salir a ganarse el mango. (Mujer, 29 años, Conurbano Bonaerense, estatal)

Estas preocupaciones docentes vinculadas a la situación económica atravesada por las familias en la pandemia se observaron sobre todo entre entrevistados/as en escuelas estatales. Como adelantamos, a esta cuestión se suma una serie de problemáticas que amplifican desigualdades y se vinculan directamente al contexto de la pandemia: conectividad, salud física y psíquica y peso de las nuevas modalidades de evaluación.

Así, en el contexto de una «virtualización forzosa» (Di Piero y Miño Chiappiño, 2020; Dussel, 2020), las dificultades en la conectividad inciden directamente en las posibilidades de los/as estudiantes de sostener el proceso educativo:

... fundamental una conectividad, ya sea para poder desarrollar las tareas como para un montón de... tener internet... tener un wifi en tu casa ¿sí? Como que se nota mucho la diferencia de quien tiene wifi y quien se maneja con datos, el que tiene una computadora o el que tiene solamente un celular. (Varón, La Plata, estatal)

Nuevamente, esta problemática es mencionada con más frecuencia en las escuelas de gestión estatal. Por su parte, en un estudio elaborado a partir de una encuesta a directivos de escuelas de nivel inicial, primario y secundario, tanto de gestión estatal como de gestión privada, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, Romero y equipo (2021) demostraron que la escolarización tuvo estrategias desiguales y segregadas por contexto socioeconómico. Diferencias significativas en los niveles de acceso a la tecnología entre las escuelas, las y los estudiantes y los/as docentes. Además, hallaron que en los contextos más vulnerabilizados, los/as profesores utilizaron la aplicación de WhatsApp como principal herramienta, y en segundo lugar el correo electrónico, mientras que en los contextos con población de mayores recursos se utilizó como principal herramienta las videoconferencias sincrónicas (Zoom y las plataformas propias de las

escuelas), con una frecuencia de intercambio mayor que en las escuelas de sectores sociales más postergados. Así, concluyeron que durante la educación remota en emergencia se consolidaron escuelas WhatsApp, por un lado, y escuelas Zoom, por otro, dando lugar a una profundización de la segregación educativa.

En nuestros datos, a estos contrastes entre lo estatal y lo privado, que se hace manifiesto en el ámbito urbano (al cual pertenecían la mayoría de los/as profesores/as entrevistados), se sumaron indicios de la profundidad de las diferencias entre lo urbano y lo rural. En este último contexto, los problemas de conectividad se profundizaban:

Vivo en una montañita, entonces liberábamos el wi-fi para que los chicos por ahí puedan ir y estar abajo, qué se yo, haciendo actividades. Tenía un alcance más o menos de 400 metros entonces los dejaba. (Varón, Gobernador Costa, Chubut, estatal)

En tercer lugar, varios/as docentes refirieron con preocupación a los problemas emocionales de los/as jóvenes, mencionando casos de depresión que afectaban la continuidad educativa y generaban «desenganche» con las actividades propuestas:

Como yo tenía sexto año, imaginate que era más fuerte porque ya se regresa el estado emocional de no poder vivir todas esas cosas que se esperan vivir en el último año (Mujer, 34 años, Tierra del Fuego, estatal)

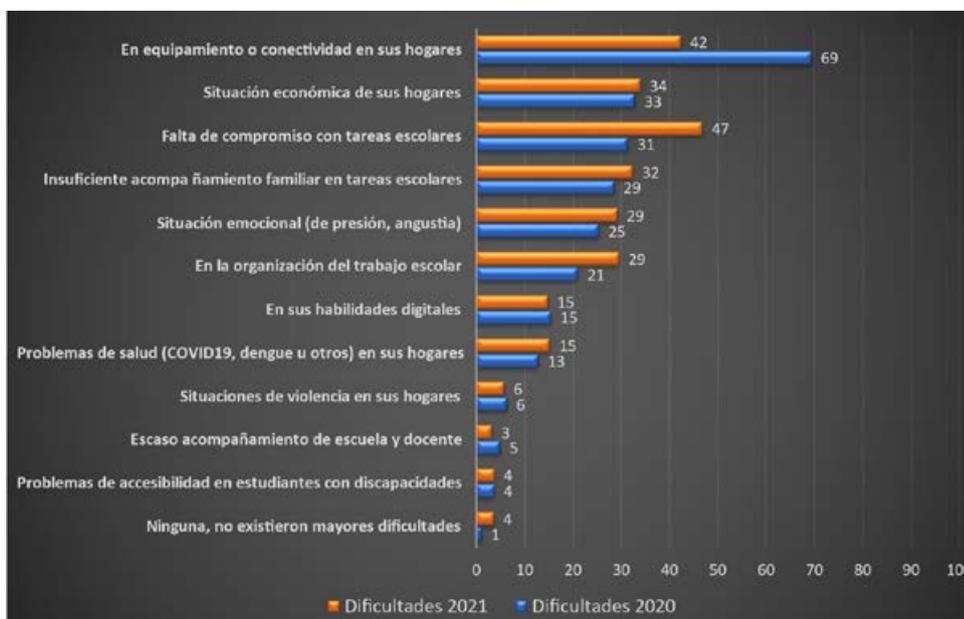
Son dos escuelas privadas (...), tenían acceso a una computadora o a un celular, pudieron mantener contacto perfectamente. Salvo algún caso puntual que no se relacionaba con la conectividad sino con cuestiones emocionales que también les pasa a los pibes. No tenían ganas, no estaban motivados, no por no poder acceder a la conectividad. (Mujer, 34 años, La Plata, privada)

Es decir que, en el caso de las problemáticas vinculadas a desequilibrios emocionales, atravesaban distintos sectores de gestión. En otras ocasiones, las dificultades tenían que ver con la salud física, no solo de los/as estudiantes, sino también de sus familiares.

A su vez, las problemáticas relevadas en las entrevistas en profundidad realizadas entre abril y mayo de 2021 coinciden con la mirada de los/as docentes sobre las dificultades de los/as estudiantes captadas hacia el final del año, a través de la encuesta implementada entre octubre y noviembre de 2021. Esta última permite no solo estimar la frecuencia de las distintas representaciones, sino también realizar una comparación entre 2020 y 2021, lo cual es nodal para un análisis sobre las trayectorias, dada la centralidad que en esta perspectiva tiene la cuestión temporal⁴ (Ver Figura 1).

Figura 1

Ubicación de las escuelas secundarias bachilleratos y técnicas seleccionadas, según nivel de nbi del radio censal. Caleta Olivia, 2018



Nota. Tomado de Dabenido y Meo (2022), en base a datos de ENCRESPA.

Resulta clara la importancia de los problemas de conectividad en 2020 que, si bien siguieron siendo relevantes en 2021, pierden peso frente a los problemas de falta de implicación de los/as estudiantes con las tareas (crece también la percepción de dificultades en la organización del trabajo escolar). De manera que en 2021 se ponen en primer plano aspectos que tienen que ver con el trabajo de aprendizaje de los/as propios/as estudiantes. Otros aspectos discutidos anteriormente como la situación económica de los hogares y la incidencia de la situación emocional son percibidos por porcentajes casi constantes de docentes tanto en 2020 como en 2021. Lo mismo podemos decir en relación a una situación menos mencionada en las entrevistas: la falta de acompañamiento de las familias en relación con las tareas.

Respecto del retorno de los/as estudiantes entre 2020 y 2021, el panorama desde la mirada docente es positivo: al consultar a los/as docentes acerca del retorno, el 57% indicaba que la gran mayoría volvió, un 12% que señalaba que todos volvieron⁵. En comparación, las miradas negativas eran menos frecuentes, un 15% que consideraba que la mitad volvió y 12% que solo una minoría volvió (Dabenido, Meo y Encinas, 2022). Sin embargo, si nos detenemos en quienes plantean que el nivel de retorno fue alto, advertimos que la cifra presenta oscilaciones notorias al considerar el tipo de escuela de la que se trata, así como también el nivel socioeconómico del estudiantado (Ver Figura 2). Como han mostrado Dabenido y Meo (2022) el porcentaje de docentes que se inclinaba por la opción «todos volvieron»

es de 31 y 25 % en los casos de escuelas privadas religiosas o laicas (respectivamente), mientras que en el caso de escuelas estatales o de gestión social o cooperativa llega solo al 7 y 3 %. La misma tendencia se observa al detenernos en el nivel socioeconómico: entre el nivel medio o más se alcanza un 25 %, mientras que en nivel bajo y medio bajo solo llega al 7%.

Figura 2

Representaciones de docentes secundarios sobre altos niveles de regreso en 2021 de los/as estudiantes desvinculados en 2020, por tipo de gestión de la escuela y nivel socio-económico mayoritario del alumnado. Porcentajes



Nota. Tomado de Dabenigno y Meo (2022) en base a datos de ENCRESPA.

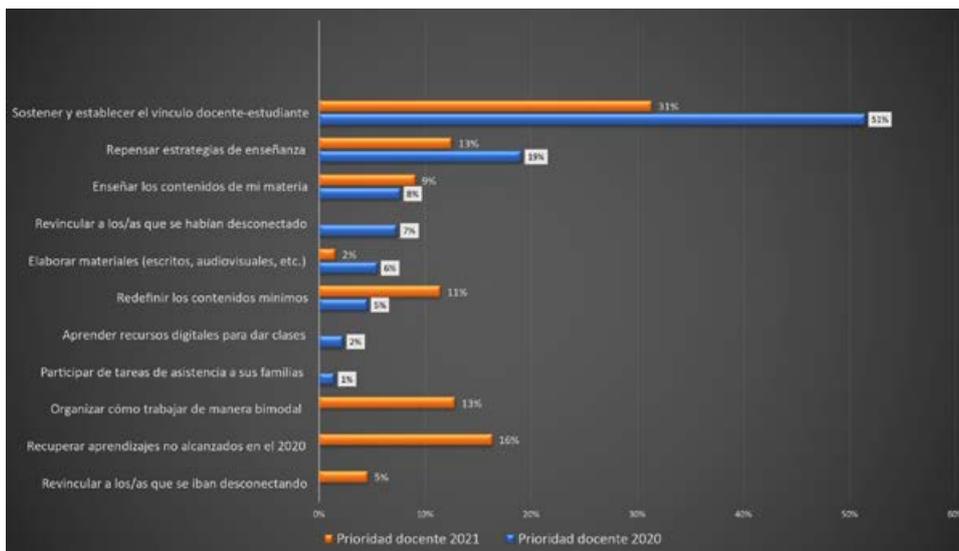
En síntesis, la percepción de los/as docentes, es que hay estudiantes cuyas trayectorias escolares se han visto interrumpidas entre 2020 y 2021: muchos en algunos casos, unos pocos para la mayoría de los/as profesores. Asimismo, entre los factores que inciden y complejizan las trayectorias de escolarización desiguales en la pandemia, notamos que emergen cuestiones específicas en relación con el contexto, más allá de que también se agudicen los factores estructurales clásicos vinculados a la situación socioeconómica familiar (quienes presentan peores situaciones de origen experimentan un empeoramiento en pandemia), o al sector de gestión de las escuelas, en donde las escuelas privadas presentan situaciones más favorables. De ese modo, emergen condicionantes vinculados a problemas de salud tanto físicos como psíquicos y, a su vez, cobran protagonismo factores específicamente institucionales y pedagógicos, como la centralidad que adquirió la necesidad de contar con conectividad para el sostenimiento de las trayectorias (en donde las peores condiciones las encontramos en las zonas rurales) en un momento atravesado por la reconfiguración del escenario espacio-temporal clásico, entre otros y los modos de vinculación docente-alumno, sobre lo que profundizaremos en el próximo punto.

Acerca del vínculo pedagógico en pandemia: los contenidos quedan a un costado, lo importante es estar con ellos...

Como contracara de la preocupación por los problemas de desconexión y «desenganche» de los/as estudiantes —y su corolario de interrupción o intermitencia en las trayectorias educativas— que hemos discutido en el punto anterior, los esfuerzos por establecer y sostener el vínculo docente-estudiante ha sido una prioridad para la mayoría de los/as profesores durante la pandemia. En efecto, las encuestas muestran que esto era una prioridad en 2020 para el 51% de los docentes encuestados, y si bien este porcentaje baja a 31% en 2021, sigue siendo la prioridad mencionada con más frecuencia también para este año (Figura 3)⁶.

Figura 3

Prioridades del trabajo docente en 2020/ en regreso a presencialidad en 2021. Porcentaje sobre el total de encuestados/as.



Nota. Tomado de Dabenigno y Meo (2022) en base a datos de ENCRESPA.

Esto muestra la ruptura que generó la pandemia en torno a la socialización y las consecuencias anímicas para estudiantes y docentes. El aislamiento físico articulado con el aislamiento social impactó en el espacio de aprendizaje e interpeló las prioridades del espacio educativo. Conocer cómo estaban los estudiantes, cómo se sentían, cómo estaban transitando el proceso, se ubicó como el desafío principal para los/as docentes, que debieron recurrir a diversas estrategias para reconstruir el diálogo perdido. Este objetivo también provocó repensar planificaciones y los modos de construir el espacio educativo, desde un lugar que promoviera la participación:

Mantengamos contacto con los chicos, no importa los contenidos. Los contenidos quedan en un costado, lo importante es estar con ellos ¿Cómo

están? Que puedan abrirse un poco y contarnos cómo la están pasando en sus casas, todo eso fue constante pero aparte de eso, dimos contenidos (...) Ellos estuvieron realmente muy contentos con la vuelta a clases, se les notaba de hecho cuando se los preguntamos «¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? ¿están contentos?». Ellos nos decían que sí, que volver a vernos a nosotros, que volver a ver a sus amigos era una linda experiencia, que ojalá que dure mucho. (Mujer, 35 años, La Plata, privada)

Como se indicó en el apartado anterior, las herramientas para sostener ese vínculo fueron diferentes entre instituciones, a partir de los recursos brindados por éstas, pero también del acceso de los/as docentes y, sobre todo, de los/as estudiantes a diversos tipos de dispositivos. Así, hubo escuelas donde la disponibilidad de recursos como las videoconferencias por Zoom o meet y las plataformas virtuales, se sumaron a otros más extendidos, como el correo electrónico y el WhatsApp, permitiendo así un amplio espectro de estrategias, no solo de vinculación, sino también de enseñanza. No obstante, en otras los medios eran mucho más limitados, como así también más profundos los problemas de conectividad de los/as estudiantes, afectando decididamente la continuidad de las trayectorias, no solo durante el periodo de aislamiento obligatorio, sino también en los primeros momentos de vuelta a la presencialidad en el 2021. De esta manera, los modos de sostenimiento de la vinculación y la comunicación estuvieron sujetos, por un lado, a las condiciones materiales de las escuelas y estudiantes, y por otro lado, a los lineamientos que los cuerpos directivos trasladaron a los/as profesores/as, en donde identificamos cierta diferenciación entre escuela estatales y privadas.

Es un colegio que tiene absolutamente todos los recursos, todo, no le falta nada, vos pedís y lo tenés. Hay un TV gigante en cada aula, va el preceptor pone play y yo entro a dar mi clase de Zoom. No tenemos problema. (...) Pero en el liceo no hay internet en las aulas, todavía no llegaron las computadoras para cada curso, se supone que es una promesa que se hizo... (Mujer, 33 años, Comodoro Rivadavia, estatal y privada)

Se nota mucho, lamentablemente ¿no?, por la desigualdad entre público-privado llegan menos alumnos a sexto año, o sea, en la privada tenía 40 alumnos en un curso y en la pública tal vez tengo 15/20 alumnos entonces el trabajo en privada era prácticamente el doble. Y en la privada la gran mayoría tenía conectividad y había como una demanda constante de tareas, tareas, tareas. Cosa que en el público la conectividad es más compleja en muchos casos, entonces el trabajo era menos. (Varón, La Plata, estatal)

La última cita introduce un aspecto que ya ha sido señalado en otros trabajos previos, desarrollados en los primeros meses del aislamiento obligatorio: la presencia de una demanda más intensa de trabajos y actividades en las escuelas

privadas (Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2021), que era vivido por docentes y estudiantes como una sobrecarga de tareas.

La verdad que creo que en el ámbito de gestión privada hubo mucho laburo y hubo incluso mucho estrés y esfuerzo por sostener la escolaridad. Creo que en el ámbito estatal habrá diferentes realidades, de acuerdo al tipo de gestión, al distrito, entonces me es difícil tener una postura más clara. Tengo la opinión dividida porque como docente me pasó una cosa y como mamá de una niña escolarizada vi otra. También empecé a darle clases particulares a un chico que va a escuela pública, de gestión estatal secundaria y veo que la situación es otra, la forma de trabajar, la modalidad es otra. Quizás los docentes se estresan menos, y es capaz que los chicos se hayan sentido menos conectados con la escuela. Me pasa eso y lo que terminó sintiendo y pensando es que si desde la gestión estatal se hubieran garantizado algunas cosas, como por ejemplo la conectividad, o se hubieran facilitado algunos procesos burocráticos.... (Mujer, 37 años, CABA, privada)

En resumen, la heterogeneidad en las condiciones de conectividad y acceso a dispositivos implicaron estrategias diversas para garantizar las trayectorias escolares, y un sector de gestión contó con un piso más sólido a partir del cual adaptarse a esta situación atípica.

Volviendo al Figura 3, advertimos que la segunda prioridad mencionada con más frecuencia en relación a 2020 es repensar las estrategias de enseñanza. En efecto, para varios/as docentes, la pandemia generó el desafío de pensar la clase y el aprendizaje más allá del espacio físico de la escuela y de las didácticas conocidas hasta ese momento. ¿Cómo llegar a todos/as los/as estudiantes? ¿Cómo construir nuevos espacios de enseñanza y de aprendizaje? Preguntas que ocuparon el centro de preocupación de profesores, interpelando prácticas institucionalizadas.

Me di cuenta y me autocritico que las preparo muchísimo más, no sé por qué. Supongo que por el Zoom, que una no puede dar así nomás hablando. Tiene que haber un soporte, un ppt, un video. Sino ¿cómo hago para que me entiendas? En realidad por el Zoom es lo mismo...pero bueno me di cuenta que está bueno. No te voy a dar un Zoom si no tengo ahí para compartir un videito, un texto, un power point. Me di cuenta, así que todo lo que laburé el año pasado lo archivé y lo estoy usando de nuevo este año porque está bueno. Los pibes no alcanzan con que les hables solamente... ahí me di cuenta me dije loca... ¡DESPERTATE! me di cuenta que lo podría haber hecho siempre así. (...) ...ahora están los medios también para poder sumar una cosita más, un soporte. No vuelvo más a lo otro. Yo iba a un colegio donde no había proyector, o si había proyector no andaba el enchufe. Entonces terminamos desistiendo, o en la típica hoja de fotocopia o

el pizarrón con marcadores de colores que era como lo wuuu marcadores de colores!. Pero porque las cosas no estaban, ahora las cosas están. Pasó todo esto y las cosas están y llegaron para quedarse, y es buenísimo que eso pase. (Mujer, 33 años, Comodoro Rivadavia, estatal y privada)

De este modo, la «virtualización forzosa» llevó a muchos/as docentes a interrogarse sobre sus estrategias de enseñanza, a buscar e incorporar nuevos recursos pedagógicos, a preguntarse por la eficacia de sus prácticas en relación a los aprendizajes de sus estudiantes. Esto no fue la generalidad. El gráfico muestra que un 19 % sostiene haber priorizado repensar sus estrategias en 2020 y solo un 13 % en 2021, donde sin embargo surgen nuevas prioridades ligadas a la enseñanza en el nuevo contexto: organizar cómo trabajar de manera bimodal, recuperar aprendizajes no alcanzados en el 2020.

Así, nuevas formas debieron aprenderse repentinamente. Plataformas y programas, hasta ese momento desconocidos para una mayoría, pasaron a masificarse en un escenario que dio impulso a un nuevo conocimiento acerca de herramientas de trabajo virtual que antes se desconocían y que pueden ser capitalizadas en términos pedagógicos. La docente que citamos sostiene que estas prácticas «llegaron para quedarse». La pregunta que queremos dejar planteada, en relación a la postpandemia es: ¿realmente es así? ¿Cuánto ha logrado cuestionar y transformar las prácticas de enseñanza de forma duradera el contexto extraordinario que supuso la pandemia?

La evaluación y la acreditación interpeladas: el desafío de pensar las trayectorias a partir de las particularidades

Lo planteado hacia el final del apartado anterior sobre las prioridades de trabajo docente muestra que si el sostenimiento de la comunicación docente- estudiante fue una de las mayores preocupaciones de los docentes en 2020, sobre el final del año y particularmente en el año siguiente la cuestión de los aprendizajes fue cobrando centralidad (aunque siempre en porcentajes inferiores al sostenimiento del vínculo). En tal sentido, en las entrevistas varios/as profesores/as expresaban las dificultades que percibieron para realizar un seguimiento y monitoreo de los aprendizajes de los/as estudiantes en el contexto de las clases virtuales. La impresión es que faltaban criterios de juicio y herramientas de evaluación para poder captar qué aprendizajes se lograban y qué aprendizajes quedaban pendientes.

A mí por lo menos me cuesta un montón poder hacer un seguimiento preciso de cómo va cada chico en lo particular. Por ejemplo, llega diciembre, recibo los trabajos prácticos; yo no sé si los trabajos los hicieron los chicos o se los hizo alguien. (Mujer, 29 años, Conurbano Bonaerense, estatal)

La conciencia sobre estas situaciones y la urgencia por brindar respuestas estuvo ligada a la atención que las políticas educativas comenzaron a brindar a este aspecto, en la segunda parte del 2020. Como hemos visto, hacia finales de agosto de 2020 se promulgaron las Resoluciones 367 y 368 del Consejo Federal de Educación, que establecían criterios para la reorganización de contenidos y metas de aprendizaje y para la adecuación del régimen de calificación, promoción y acreditación, de modo de considerar los ciclos lectivos 2020/2021 «como una unidad de aprendizajes». Estos criterios fueron luego incorporados por las distintas jurisdicciones en sus propias medidas, de modo que la normativa y orientaciones específicas llegaron a las escuelas ya muy avanzado el 2020. En tal sentido, la visión común que encontramos en los/as docentes entrevistados/as es la crítica a la improvisación, a los cambios sobre la marcha, que agregaron más incertidumbre a un contexto extraordinario, y, por lo mismo, pleno de inseguridades y temores. Lo que primaba era la incertidumbre, y eran ellos/as quienes debían responder ante sus alumnos/as y sus familias.

Llegó una adecuación curricular muy sobre fin de año, en octubre, o sea una adecuación curricular en octubre que era imposible poner en práctica, llegan en octubre los contenidos prioritarios que hay que trabajar en el año (...). Eso fue imposible, aparte me parece que no se tomaron el tiempo de consultarlo bien a eso, la realidad es que no terminó de funcionar bien el año pasado. (Varón, 49 años, La Plata, estatal)

Un elemento muy importante desde la perspectiva de las trayectorias escolares es que esta normativa venía a intervenir sobre un aspecto del régimen académico que, como hemos señalado, ha sido motivo de mucha discusión, justamente por sus efectos sobre la repitencia y, por lo tanto, sobre dichas trayectorias: la combinación entre gradualidad y anualización propia de la escuela graduada (Terigi, 2007). La pandemia trajo consigo la desestructuración de este modo de organizar la acreditación, al plantear que los ciclos lectivos 2020/2021 debían ser considerados como una unidad.

Las visiones de los/as docentes entrevistados/as sobre estas modificaciones a los modos de acreditación —y particularmente a una forma de acreditación que deja de lado la anualización— son mayormente críticas. Muchas de esas críticas tienen que ver más con la evaluación: en particular, con la dificultad de identificar y registrar los avances en los aprendizajes en el contexto extraordinario de las clases virtuales que caracterizaron el 2020.

Y en el secundario fue únicamente llevar a una planilla de seguimiento, una lista de cotejo, como te digo no hubo... no hubo retroalimentación, excepto con 2 alumnos que en algún momento los había convocado y nos pudimos encontrar ...creo que fue con los 2 únicos que tuve en todo el secundario... de todos los cursos te aclaro, fueron los únicos dos. (Mujer, 55 años, Gral. Güemes, Salta, estatal)

Otro argumento recurrente que expresa descontento entre los/as docentes tiene que ver con que esta exigencia de registro del proceso de seguimiento de las/os estudiantes aumenta su trabajo cotidiano. La sobrecarga de trabajo de los/as docentes durante el ASPO ha sido, en efecto, una cuestión señalada abundantemente en la literatura sobre la educación en pandemia (Meo y Dabenigno, 2021; Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2022).

... ahora tengo que estar pendiente de hacer un seguimiento a pibes que tuve el año pasado como alumnos porque todavía siguen siendo alumnos míos (...) Esto del bienio 2020-2021, y no van a promover la materia ya sea 4to a 5to, 5to a 6to hasta que no acredites evidencia de aprendizaje en mi materia y hay una buena cantidad de pibes que todavía no lo hicieron por el momento... Que años anteriores era, y bueno, les queda previa y se presentará a rendir cuando se presente y que ahora no, ahora hay que ir y juntarse con el profe que tengan ahora o con el profe que tuvieron el año pasado en distintos casos y ver qué hacemos, hacer un seguimiento (...) sí, se incrementa el trabajo, se incorporan nuevas responsabilidades, seguir teniendo estudiantes bajo tu responsabilidad de años anteriores... (Varón, 49 años, La Plata, estatal)

Esta cita denota la dificultad, también expresada por otros/as docentes, para trabajar la cuestión de la evaluación en conjunto con otros/as colegas y actores institucionales, tal como plantea la Resolución 368, a fin de «sostener el contacto y realizar seguimientos de las/os estudiantes por múltiples canales y de manera distribuida en actividades que no se limitan necesariamente a la virtualidad». No obstante, si para algunos/as esto es problemático, hay otros/as profesores para los/as cuales la situación extraordinaria de la pandemia abrió posibilidades inéditas de trabajo articulado y colectivo a partir de proyectos entre asignaturas y formas de evaluación más dialogadas, que son altamente valoradas.

Ahí ya me contacté con las otras profes, y decidimos trabajar en tercer año, y ella con otros profes en los otros años, y así empezamos a hacer todo un trabajo y de ahí nos llevó a repensar muchas cosas, no? Sobre todo nos llevó a repensar cómo evaluás. (Mujer, 41 años, General Güemes, Salta, estatal)

Finalmente, queda claro que las mayores dudas que expresan los/as docentes frente a la propuesta de considerar los ciclos lectivos 2020-2021 como una unidad tiene que ver con el gran interrogante que tienen en relación a los aprendizajes efectivamente alcanzados por sus estudiantes y, sobre todo, sobre la posibilidad de recuperar en 2021 aprendizajes no logrados en el año anterior. En tal sentido, muchos/as no advierten estrategias reales para trabajar sobre lo no aprendido.

Hay que elaborar otras cosas para que los chicos puedan hacer un aprendizaje. Entonces... porque después ¿en qué se traduce? En que todos pasan al otro año en las condiciones que estén. O sea, no aprueban segundo año, pero pasan a estar en tercero... ¿Me explico? Nadie del 2020 aprobó segundo año, pero pasó a tercero. (Varón, 62 años, CABA, estatal)

Frente a estas miradas negativas, sin embargo, hay unos/as cuantos/as profesores/as que plantean las modificaciones propuestas para la evaluación, calificación y acreditación como una posibilidad de desarrollar estrategias más adecuadas para registrar los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes y poder así acompañar sus trayectorias reales (Terigi, 2007). Estos/as docentes manifiestan su esperanza que las modificaciones introducidas puedan tener continuidad en la pospandemia, generando cuestionamientos, debates y transformaciones en las prácticas, en un sentido más creativo e inclusivo.

La continuidad pedagógica con el año anterior planteó el desafío de pensar las trayectorias a partir de las particularidades. Me parece que generó algo positivo en relación al modo de evaluar también, a la percepción del aprendizaje como un proceso no estandarizado. Poder ver a cada chico y cada chica en su individualidad, ver su proceso, algo que debería estar siempre. Hay algo de la picadora de carne de la escuela decimonónica como la conocíamos que no permitía ver eso. (Mujer, 37 años, CABA, privada)

Esto introduce un último tema ligado a la evaluación: para algunos/as docentes, el trastocamiento del régimen escolar y de los modos de enseñanza habituales no solo los llevaron a interrogar y transformar sus prácticas, sino también a repensar y ensayar nuevas maneras de evaluación, favorecidos/as por las normativas, pero también empujados/as por la virtualización de la enseñanza. Si bien en relación a esto, como hemos visto, priman las visiones negativas ligadas a las imposibilidades y la sobrecarga de trabajo, hay docentes que valoran la experiencia, considerando que ellos/as mismos/as han logrado aprendizajes que enriquecerán sus prácticas a futuro.

En mi caso no tomé evaluación porque, a no ser que fuera un examen oral por ser historia, podrían llegar a tener alguna ayuda que yo no esté viendo desde las casas. Si me puse a hacer más relacionado con procesos históricos, de relación, no la preguntita del libro. Por eso te digo también que me hizo mejorar mi práctica, porque me hizo sentarme a ver qué preguntarle al pibe, para que no se copie básicamente, y que le quede algo. Hicieron presentaciones tipo videos editados de la primera y segunda guerra mundial que quedaron recontra copados, nunca me imaginé, fue tremendo lo que hicieron los pibes. (...) En el tiempo me doy cuenta que les debe haber quedado mucho más que si les tomo la prueba común y corriente. (Mujer, 33 años, Comodoro Rivadavia, estatal y privada)

Advertimos entonces que el escenario educativo en pandemia interpeló las modalidades de evaluación y acreditación, generando tanto reacciones defensivas como preguntas e innovaciones. Lo interesante desde el punto de vista de las trayectorias es que tanto los interrogantes como lo nuevo apuntan a vincular más tales modalidades con los procesos de aprendizajes y de apropiación de los contenidos por parte de los/as jóvenes, habilitando prácticas más sensibles a la diversidad entre los/as estudiantes. Queda abierto entonces, para la investigación actual, el interrogante acerca de en qué medida la suspensión de lo establecido dará lugar a instituir nuevas prácticas que habiliten modos diferentes de configuración y acompañamiento de las trayectorias escolares.

Reflexiones finales

El escenario abierto por la pandemia nos obligó a repensar los modos de abordar las desigualdades. Respecto de los factores que incidieron sobre las trayectorias escolares y la efectivización del derecho a la educación secundaria en el momento de la crisis sociosanitaria, a partir de las representaciones de los/as docentes notamos que las cuestiones clásicas vinculadas con el sector social de origen o el tipo de gestión de las escuelas presentan un peso notable, pero no son suficientes. Otros factores, propios de ese particular contexto, cobraron relevancia: los problemas de salud tanto físicos como psíquicos o factores específicamente institucionales, ligados al formato que asumió la evaluación (de mano de las modificaciones en la normativa), la centralidad que adquirió la conectividad para el sostenimiento de las trayectorias en un momento atravesado por la reconfiguración del escenario espacio-temporal clásico, entre otros.

El acompañamiento de las trayectorias adquirió nuevas connotaciones en el contexto pandémico, tal como es posible observar a partir del análisis de las representaciones sociales de las y los docentes, entendidas como guías de las acciones. La necesidad de lograr continuidad en el marco de la «virtualización forzosa» llevó a un número importante de docentes a priorizar el sostenimiento del vínculo con sus estudiantes. Entretanto, los aspectos ligados a las prácticas de enseñanza y su relación con los aprendizajes, si bien fueron centrales para muchos/as (particularmente al extenderse la escolaridad extraordinaria), lo fueron con menor frecuencia.

Por último, respecto de las representaciones docentes acerca de la evaluación, una dimensión clave en las trayectorias, no hay una visión monolítica, reprobatoria o celebratoria, acerca de las modificaciones impulsadas en la pandemia. Mientras que hay quienes manifiestan su oposición a una acreditación no ligada a los modos tradicionales de evaluación y calificación, otros consideran que la suspensión de esos modos abre la puerta a reflexionar sobre las prácticas establecidas. En la agenda pospandémica está, ahora, la posibilidad de recoger o no ese guante hacia la transformación duradera de criterios y acciones.

Para cerrar, nos preguntamos: ¿qué sentido tiene, a medida que vamos dejan-

do atrás la experiencia de la pandemia, reconstruir significados y prácticas desarrollados por los/as docentes para hacer frente a ese contexto extraordinario? En este artículo buscamos mostrar que la pandemia generó interrogantes e innovaciones en prácticas de acompañamiento, enseñanza y evaluación que son centrales en la configuración de las trayectorias escolares de los/as estudiantes, más allá de la situación socio sanitaria. La cuestión que queda planteada y que permite abrir nuevas investigaciones en la actualidad es en qué medida esto ha dado lugar o no a cambios de larga duración, capaces de incidir en las desigualdades educativas, también discutidas en este trabajo.

Notas

1. Para mayor información acerca de la SubRed Educación dentro de ENCRESPA, revisar el siguiente enlace: <http://encrespa.web.unq.edu.ar/educacion/>

2. Debido a la extensión del artículo, no es posible profundizar sobre la normativa de cada jurisdicción. A modo de ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires, esta iniciativa se articuló con el Programa «Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación (ATR)» (Res. DGCYE N.º 1819/20) y posteriormente con el Programa especial para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes bonaerenses (FORTE) (Res DGCYE N.º 417/21).

3. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_27652_estrategia_integral_para_fortalecer_las_trayectorias_educativas_afectadas_por_la_pandemia_por_covid-19.pdf

4. La Figura 1 compara las respuestas a dos preguntas: D12) ¿Cuáles son las principales dificultades que encontraron los/as estudiantes para seguir tus propuestas de trabajo durante 2020? y D27) ¿Qué dificultades encontraron los/as estudiantes para seguir tu propuesta de trabajo durante el 2021? Ambas tenían las mismas categorías de respuesta, que se muestran en la figura, y eran de opción múltiple.

5. En este caso, estamos analizando la respuesta a la pregunta D24) Según tu opinión, ¿Los estudiantes desvinculados de las actividades remotas en 2020 volvieron a la escuela a inicios de 2021 con la reanudación de la presencialidad?

6. La figura compara las respuestas a las preguntas D10a) Comenzando por tu experiencia docente en 2020, ¿Cuál fue tu prioridad más importante en el trabajo con tus estudiantes? y D25a) ¿Cuál ha sido tu prioridad central en el trabajo con estudiantes durante el 2021? Ambas preguntas admitían una sola respuesta y luego se daba la posibilidad de indicar una segunda prioridad (preguntas D10b y D25b). En este caso, se analiza solo la primera prioridad. En relación a las opciones de respuestas, varían como lo muestra la figura, al incorporar aspectos propios del año 2021 (la bimodalidad, la recuperación de aprendizajes no alcanzados en el 2020).

Referencias bibliográficas

Alucin, S. (2021). Tan lejos, tan cerca. Una escuela secundaria acompañando las trayectorias educativas en pandemia. *Revista científica Educaçao*, 6(10), 1220-1238. <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/16>

Bracchi, C., Kaplan, C. y Aizencang, N. (2021). Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo. *Voces de la educación*, Número especial, 193- 205. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/450/250>

Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: La mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), 139-158.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las «trayectorias escolares», *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

Dabenigno, V., Freytes Frey, A. y Meo, A. I. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional. *Itinerarios Educativos*, (14), 30-44. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0004>

Dabenigno, V. y Meo, A. (2022). Perspectivas docentes sobre vínculos sociales y pedagógicos con sus estudiantes durante la suspensión de clases por Covid19 y el regreso a la «presencialidad» en el 2021. *Presentación a la 3.º ESCOPAT. IICSAL- FLACSO*.

Dabenigno, V.; Meo, A. y Encinas, L. (2022). Datos destacados de la Encuesta a Docentes de Nivel Secundario – Argentina. *Informe N.º 5 Subred de Educación, ENCRESPA*. <http://encrespa.web.unq.edu.ar/2022/06/25/informe-n5/>

Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación: un estudio de las propuestas a nivel subnacional, en G. Cham, S. Herrera Lima y J. Kemner, *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina* (pp. 321- 347). CALAS. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/139761/CONICET_Digital_Nro.4de58d5d-9ef8-4112-a8cf-fcb104b6cf44_b.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D.: *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. CLACSO y UNIPE Editorial Universitaria Pulfer <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

García Bastán, G., Pinto, M. E. y Paulín, H. (2022). Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia. *Praxis educativa*, 26(2), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260215>

Giovine, R.; Garino, D.; 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*, 1(33), 75-90.

Gluz, N., Vecino, L. y Martínez-del-Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 73-94.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista Educación*, (21), 133-154.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.

Ley 26 206 de 2006. De Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Boletín Oficial N.º 31062

Ley 27 652 de 2021. Estrategia Integral para fortalecer las trayectorias educativas afectadas por pandemia por COVID-19. 28 de octubre de 2021. Boletín Oficial N.º 34793

Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsa-

bilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 103-127.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Patierno, N.; Ayala, K., Rochetti Yharour, C., De Lucca, V., Perín, G. y Lanzillotta, P. (2021). Trayectorias educativas y egresos en tiempos de pandemia. *Revista Ext* (14).

Resolución 6577 de 2008 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen los parámetros y procedimientos para la fijación de la tarifa de matrícula. 29 de septiembre de 2008.

Resolución 84 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el documento «Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria». 15 de octubre de 2009.

Resolución 93 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el documento «Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria». 17 de diciembre de 2009.

Resolución 367 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Establece la priorización curricular referente a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria. 25 de agosto de 2020.

Resolución 368 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Establece criterios de evaluación, acreditación y promoción para los ciclos lectivos 2020 y 2021. 25 de agosto de 2020.

Resolución 369 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el Programa ACOMPAÑAR: Puentes de Igualdad. 25 de agosto de 2020.

Resolución conjunta 1819 de 2020 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Aprueba en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación, el Programa “ACOMPANAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS Y LA REVINCULACION” (ATR). 5 de octubre de 2020.

Resolución conjunta 417 de 2021 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Crea el Programa Especial para el FORTALECIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES BONARENSES (FORTE). 5 de febrero de 2021.

Romero, C., Krichevsky, G. y Zacarías, N. (2021). «Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom». Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia COVID-19 en Argentina. *Documentos de trabajo*. Universidad Torcuato Di Tella. R<https://bit.ly/2REorES>.

Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Steinberg, C. y Tófolo, A. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población*. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Unicef.

Tenti Fanfani, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En Tenti Fanfani, E. (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE -Unesco.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III *Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. FCE.

Veleda, C. (2009). La segregación educativa en el conurbano bonaerense. *UDES*, *Documentos de trabajo*. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/540/1/%5bP%5d%5bW%5d%20DT32-Veleda.pdf>