

Ser docente y hacer escuela en tiempos de pandemia desde los discursos profesoriales



Nicolás Mazzeo

Universidad de Buenos Aires, Argentina
Correo electrónico: nicolasmazzeo@gmail.com

Gabriel Diosques

Universidad de Buenos Aires, Argentina
Correo electrónico: gabrieldiosques@gmail.com

Eduardo Langer

Universidad Nacional de San Martín/CONICET, Argentina
Correo electrónico: langereduardo@gmail.com

Fecha de recepción: 4 de octubre de 2021
Fecha de aceptación: 1 de diciembre de 2021

Resumen

Este artículo se propone abordar las tensiones del ser docente y hacer escuela a partir de la irrupción de la pandemia desde los discursos que docentes del nivel secundario del Partido de San Martín otorgan a la experiencia de la virtualidad, a las dificultades en relación a los recursos tecnológicos y al acceso a internet, a los resultados y logros obtenidos, así como a las formas en que sus estudiantes atraviesan el aislamiento en general y la educación a distancia en particular. A su vez, se caracterizarán sus imaginarios en relación al día después de la pandemia y en cuanto a qué cambiarían de lo que se hizo o se está haciendo en estos tiempos. Para ello, los resultados que aquí se trabajarán son parte de una investigación con un diseño metodológico cualitativo y exploratorio en base a entrevistas en profundidad realizadas durante 2020, con el fin de explorar las dinámicas de la escolaridad, a través de una propuesta colaborativa y cooperativa junto con los/as docentes no como objetos sino como sujetos/as de la investigación.

Palabras clave: docencia, escolaridad, pandemia, discursos.

Being a teacher and doing school in times of pandemic from the discourses teachers

Abstract

This article aims to address the tensions of being a teacher and doing school after the outbreak of the pandemic from the discourses that teachers of the secondary level of the San Martín district give to the experience of virtuality, to the difficulties in relation to technological resources and Internet access, to the results and achievements obtained, as well as to the ways in which their students go through isolation in general, and distance education in particular. At the same time, we will characterize their imaginaries in relation to the day after the pandemic and what they would change from what was done or is currently being done. To this end, the results exposed here are part of a qualitative and exploratory methodological design research based on in-depth interviews conducted during the year 2020, with the end of exploring the dynamics of schooling, through a collaborative and cooperative proposal elaborated with teachers who are understood not as objects but as subjects of the research process.

Keywords: Teaching - schooling - Pandemic - Discourses.

Introducción

Angustia, temor, miedo, inestabilidad, precariedad, tensión, desborde, saturación, sobreestimulación, desencanto, desaliento, descontento, ilusión, posibilidad, contención, potencia, obstinación, lucha. Estas situaciones y experiencias formaron parte del ser docente y de hacer escuela en tiempos de pandemia desde marzo de 2020, y lo siguen haciendo hasta la actualidad. En el marco del comienzo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO),¹ todas esas sensaciones producen a los/as sujetos/as, disciplinan a los/as docentes y afectan a los/as estudiantes de diversas formas y aún con mucha más severidad porque son niños/as, adolescentes y/o jóvenes. Frente a estas irrupciones, aquí nos preguntamos, ¿cómo enseñar ante estos movimientos y cuando las condiciones son altamente inestables y materialmente precarias? ¿Cómo ser docente y hacer escuela en el marco de la virtualidad en estos contextos?

Así, este artículo tiene el propósito de describir las experiencias de profesores/as en relación al ser docente y al hacer escuela en tiempos de pandemia. Es decir, en momentos de enseñanza a distancia así como de gestión cotidiana del proceso educativo mediante la iniciativa y los recursos de los/as propios/as individuos. Si el hacer docencia “nunca fue tarea fácil” (Grinberg, 2015) dado que devenir docente en la era de gerenciamiento supone un acontecer responsable por los resultados, la calidad y/o la evaluación, a partir de la pandemia esa “lógica del hazte a ti mismo” (2015: 26) hoy opera como una fuerza única y preponderante sobre los/as sujetos/as y las instituciones. Desde estos sentidos discursivos, los/as docentes son los principales responsables de que la educación funcione y llegue a cada una de las casas. La mochila sobrecargada aún pesa mucho más con el inicio de la pandemia y recae exclusivamente sobre las espaldas profesoras que cada vez están más cansadas. A partir de estas configuraciones, hoy los/as docentes tienen la obligación y el “deber” de reinventarse en un cotidiano

¹ En la Argentina se declaró el ASPO vía Boletín Oficial, Decreto 297/2020.

totalmente desbordado pero desde el cual se predisponen a “trabajar con lo que hay” para lograr que los/as estudiantes estén y aprendan, para que la inclusión no sea un simple discurso. Entre muchas de esas tensiones y dificultades se educó y se educa desde la distancia y la virtualidad a partir de la pandemia.

Este artículo se propone abordar las formas del ser docente y hacer escuela a partir de la irrupción de la pandemia entre esas múltiples situaciones, experiencias y afectos desde los discursos de docentes del nivel secundario del Partido de San Martín. Ello atendiendo a los modos que adoptó la virtualidad, las dificultades en relación a los recursos tecnológicos y al acceso a internet, en relación a los resultados y logros obtenidos, así como a las formas en que sus estudiantes atraviesan el aislamiento en general, y la educación a distancia en particular. A su vez, se caracterizarán sus imaginarios del día después de la pandemia y qué cambiarían al respecto de lo que se hizo o se está haciendo en estos tiempos.

Para ello, los resultados que aquí se trabajarán son parte de una investigación desde la cual se propone explorar las dinámicas de la escolaridad desde las prácticas docentes² a través de una propuesta colaborativa y cooperativa junto con los/as profesores/as. Dos de estos profesores son autores del texto y parte del proceso de investigación. No son objetos, sino sujetos de la investigación. Además, ello se realiza en el marco de una actividad de extensión de la universidad que se viene desarrollando hace más de seis años con todas las escuelas secundarias del Partido de San Martín, denominada Feria de Ciencias Sociales y Humanas.³ La colaboración y la cooperación como estrategias de investigación permiten alcanzar de forma más acabada la posibilidad de caracterizar el ser docente y hacer escuela en tiempos de pandemia desde sus propios discursos. Este abordaje complejo y comprometido se realiza a partir de los fenómenos que ellos/as otorgan sentido y significado. Nos interesamos por las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido por los/as sujetos/as, nos sensibilizamos por el contexto social en el que se produce y en las dinámicas de esa vida (Vasilachis de Gialdino, 2007). Se propone una metodología de investigación cualitativa que privilegia, de este modo, la inmersión en la vida cotidiana de las situaciones en estudio, así como la valoración de la perspectiva y las palabras de los/as actores/as, en este caso los/as docentes, sobre sus propios mundos y experiencias a través de la realización de entrevistas en profundidad a diez mujeres y cinco varones que son profesores/as de historia, matemática, introducción a la comunicación, taller de producción de lenguajes, comunicación y culturas del consumo, filosofía, literatura, física, prácticas del lenguaje, proyecto de investigación en ciencias sociales y filosofía, inglés y comunicación de distintas y variadas escuelas secundarias del partido. En este sentido, los criterios de selección (Goetz y LeCompte, 1988) de la población a entrevistar fueron que la antigüedad docente fuera mayor a cinco años, que trabajaran en tres o más escuelas del Partido de San Martín y que fueran docentes de una diversidad amplia de materias. En función de estos criterios, durante 2020 se contactó a docentes a partir de una estrategia basada en la confianza y la disponibilidad. Es decir, en tiempos en que el trabajo docente se multiplicó y en función de cuestiones sanitarias de cuidado, se entrevistó de forma virtual a docentes conocidos/as y con cierta familiaridad así como con la posibilidad de contar con el tiempo necesario y recursos tecnológicos para realizarlo, dado que no había presencialidad en las escuelas. La muestra basada en esos criterios se amplió hasta que, mediante el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), se consideró la saturación de las categorías empíricas desarrolladas. De

2 La investigación se denomina “Dinámicas de la escolaridad y resistencias a partir de la pandemia. Un estudio desde las prácticas docentes en contextos de pobreza urbana” y fue desarrollada por el Dr. Eduardo Langer.

3 Esa actividad es un espacio destinado a impulsar el intercambio entre la comunidad escolar y la universitaria a través de acciones entre docentes y estudiantes de las escuelas secundarias con docentes, investigadores/as y estudiantes de la universidad. El objetivo es desarrollar proyectos colectivos en relación a experiencias y/o problemáticas sociales barriales/locales. Para más información consultar: <https://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/>

esta forma, el artículo se estructura en torno a una apartado de discusión conceptual sobre el ser docente y hacer escuela, luego a otro de análisis y discusión de los resultados y a un último de reflexión en función de lo trabajado.

Escolaridad, docencia y tensiones discursivas

La historia de la escolaridad en general y de la docencia en particular está lejos de constituir un camino en línea recta y en permanente avance. Por el contrario, conforma un recorrido complejo, zigzagueante, colmado de preguntas, certezas e inseguridades, replanteos, francos avances e incómodos retrocesos que, no obstante, se presentan como oportunidades para examinar las formas de ser docente y hacer escuela en el pasado, en la actualidad y hacia adelante. Esas mejoras y retracciones son productos de las diversas reformas educativas en la Argentina que generaron transformaciones heterogéneas en las estructuras y los contenidos, las prácticas, las dinámicas y las formas de ser docente (Birgin, 1999).

La revisión de esos vaivenes de las prácticas y los discursos así como sus efectos en los procesos de profundización de las desigualdades educativas en torno a los ciclos de segmentación y fragmentación escolar (Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2005) se vuelve central en la interrogación del ser docente y del hacer escuela en el pasado, en el presente y hacia el futuro. Sin duda, la educación pública así como la figura docente fueron y son blancos de ataque así como de desestimación desde larga data y desde diversos lugares y discursos como los de la población en general, aquellos especializados y también, desde los espacios gubernamentales. Así, se habla de crisis de la educación o educación de baja intensidad, de escolaridad precaria o de mala calidad, de docentes que son culpables de los males de la escuela o con bajo capital cultural, que cayeron en la profesión, entre tantas de las críticas que se suelen escuchar. Así como las leyes o reformas normativas, estas críticas se van instaurando también como discursos de verdad (Foucault, 1995) que configuran qué está bien o mal, aquello que puede o debe hacerse y qué no deben realizar los/as sujetos/as.

Muchas de estas críticas a la educación y a la docencia expresan la reaparición de sentidos que culpabilizan a los/as sujetos/as, en este caso a docentes, de todos los males existentes en la institución escolar. Estos discursos sostienen lógicas en las que la mala calidad, el fracaso o, siguiendo a Bauman, el descenso de la clase marginada es una elección decididamente intencional y justificada en un ejercicio de la libertad que requiere capacidad, habilidad y decisión, es decir “es la suma de muchas elecciones individuales erróneas: su existencia demuestra la falta de capacidad para elegir de las personas que la integran” (2003: 111). Cuando se afirman con tanto énfasis desde esos lugares en distintas esferas y con la violencia simbólica que se ejerce, aún mucho más desde los espacios gubernamentales, también se expresan respuestas. En este caso, de la escuela y de los/as docentes, quienes intentan erigirse en contraejemplos de esos discursos, en medio de distintos contextos que suelen ser adversos. Este escrito pondrá en discusión esas tensiones discursivas desde los sentidos que los/as docentes dan de la escuela, de la pandemia y de las situaciones de excepcionalidad que se vivieron.

Entre las argumentaciones que insisten en que los/as docentes representan el mal en sí mismo o aquellas que expresan el orgullo de quienes son por todo lo que hacen, es que nos instalamos para describir el ser docente y hacer escuela en pandemia en la actualidad. La experiencia profesional docente está hace años enmarcada en un contexto de inestabilidad, incertidumbre y reclamos sociales por las crisis que arrastra el oleaje hacia la escuela que, como dice Brito, “oscila entre tensiones que evidencian la brecha entre aquello prescrito y aquello que efectivamente demanda su tarea” (2009: 56),

produciendo desgaste personal y precariedad laboral. Esos malestares docentes son parte de los procesos de profundización de las desigualdades que se viven a diario en las escuelas desde hace largos años y que se han intensificado con la irrupción de la pandemia. Entre incomodidades, cambios y tensiones que se suceden a partir de la epidemia, ligados casi con exclusividad a la educación a distancia o a la virtualización, se sostiene aquí la discusión. Ese hacer escuela desde y en casa, se sostiene como hipótesis, toma la forma que cada docente puede, interpreta, quiere y pone en juego con sus propias estrategias, innovaciones y creatividad. Hoy más que nunca la docencia, ante la irrupción del COVID, implica ser un gestor constante y cotidiano o, tal como dice Grinberg, “ser lo que uno quiera ser, devenir uno (...). Hacer del yo, de la identidad, un proyecto” (2015: 27).

Ser lo que uno quiera y devenir único responsable se produce en una sociedad que, siguiendo a Chul Han, es habitada por “sujetos de rendimiento” (2017: 25) que son emprendedores de sí mismos/as. Estos/as sujetos/as de autoexplotación se vuelven presas de un cansancio infinito que inspira y produce una constante afirmación colectiva tal como es el *yes, we can* o el *sí, se puede* que los discursos conservadores inspiran a diario. Esta sociedad, según el autor, produce sujetos/as que quedan como verdugos/as y víctimas, como dueños/as y soberanos/as de sí mismos/as y su no poder conduce a un reproche de sí mismo/a constante, están sometidos/as solo a sí mismos/as. Estos reproches devienen emocionalidad, afectos y efectos en los/as sujetos/as docentes tal como trabajaremos más adelante. Desde estos discursos, se soslaya la responsabilidad del poder político y se busca la articulación a través del compromiso y el impulso de los/as docentes para garantizar la educación de todos/as. Estas no tan nuevas formas de regulación interpelan a las responsabilidades de las personas y se sostienen en el empoderamiento de los/as sujetos/as. Es decir, los/as individuos son los/as principales responsables de esas acciones. En búsqueda de una “mayor” eficiencia y/o rendimiento, el esfuerzo, el emprendimiento y el voluntarismo aparecen como valores cardinales para asegurarse mejores formas de vida. Esas máximas del/de la sujeto/a de rendimiento son la libertad y el voluntarismo, ser empresario/a de sí mismo/a, “incapaz de salir de sí mismo, de estar afuera, de confiar en el otro y en el mundo” (Chul Han, 2017: 87).

En este marco, se es docente y se hace escuela. Y con el devenir de la pandemia, como nunca en la historia, se produce una excepción que viene para quedarse en forma de incertidumbre e incomodidad y desde la cual se carga las responsabilidades del proceso educativo casi con exclusividad sobre los/as docentes. Es un acontecimiento tan difícil como inesperado a nivel mundial, fue y es uno de esos momentos de la historia que sacuden, obligan y a la vez propician, tal como sostendremos hacia el final, instancias para diseñar nuevos horizontes colectivamente. La etapa de aislamiento y distanciamiento que se vivió, en la que la sociedad se tuvo que acostumbrar a vivir, ha puesto de relieve algunos de los nudos críticos de la institución escolar como constructo histórico. Tal como referimos, en los últimos años se ha puesto en cuestión la “ausencia de sentido” que se le viene achacando a la escuela, la crisis de sus categorías fundantes en el marco de nuevos contextos de diversidad, modelos productivos, desigualdades, agendas políticas, entre otros; y uno muy actual, la incorporación de las nuevas tecnologías. Algunas de estas problemáticas están en boca de toda la comunidad por igual, tanto políticos/as, especialistas, autoridades, directores/as, docentes, familias y estudiantes manifiestan sus preocupaciones. En este sentido, la pandemia pone de manifiesto aquello que la escuela en singular y las escuelas en plural demandan y necesitan ante una situación tan particular, pero también tienen ante sí oportunidades únicas para pensarse y reinventarse en el marco de estos discursos tan disonantes y heterogéneos.

Desde diversos medios masivos de comunicación instalaron y siguen instalando ideas del estilo: “2020 fue un año perdido”, “los chicos no tuvieron clases en todo el año” o “los docentes están de vacaciones desde marzo”. Esto no hace sino acentuar la angustia, la

desesperanza, la frustración, las (des)ilusiones y las presiones que se han hecho cuerpo en los/as docentes. Por un lado, ellos/as saben de la importancia irremplazable que constituye el intercambio cara a cara con los/as estudiantes. Por otro lado, tienen la certeza de que durante la pandemia han trabajado el doble o el triple que en un ciclo lectivo “normal”. El estado de disposición constante, la respuesta a consultas sin límites de horario a través de *WhatsApp*, las devoluciones de trabajos prácticos mediante el *Classroom* (inclusive los fines de semana), el envío de informes por correo electrónico convirtieron al/a la docente en *El profesor hiperconectado*, figura que bien podría titular una secuela de las sagas filmicas de Luis Sandrini, pero ambientada en el siglo XXI.

Sin duda, los/as docentes cargan con el peso del sistema educativo sobre sus espaldas hace años, pero el inicio de la pandemia fue de una intensidad nunca experimentada y expresó una sobresaturación en jornadas 24/7 (Crary, 2015). Persistentemente, sostuvieron el acto pedagógico con sus recursos, pero con la irrupción de la epidemia lo hicieron aún mucho más y más allá de que observan y saben que se produce una intensificación de la brecha entre estudiantes que llegan más y menos acompañados desde sus casas y que tienen mejores o peores formas de atravesar sus trayectorias educativas, respectivamente. Desde las miradas y los discursos de docentes, eso es lo más desesperante porque cuando consiguen que alguien con todas las de perder logre una trayectoria educativa exitosa, se “hace escuela”. Ello fue mucho más difícil de hacer virtualmente, tal como se expresará en los resultados que siguen. Aún así, no dejaron de intentarlo y de insistir.

En rigor, los discursos que a continuación se trabajarán se contrastan con aquellos que expresan los medios, en las lógicas gubernamentales y en los barrios, manifestando las variadas formas en que los/as docentes son “culpables” de que los/as estudiantes estén y aprendan, que las escuelas permanezcan en pie, sosteniéndolos/as a ellos/as, mejorando cada día las instituciones. Hoy más que nunca se palpa cómo los/as docentes hacen mucho con muy poco. Y a eso escaso que suele caracterizar el descontento de la realidad, le suceden el dolor, la lucha y las insistencias por esperanzas profundas (Langer, Hidalgo y Diosques, 2020). Ser docente en tiempos de pandemia es vivir con la constante creencia de que por un lado se fracasa todos los días intentando torcer las condiciones socioeconómicas con las que llegan los/as estudiantes y, por otro lado, se ha triunfado a diario por todo aquello que hacen por ellos/as, por las marcas y huellas cotidianas en sus estudiantes. En esas tensiones entre el ser y el hacer, entre las imposibilidades y las posibilidades, entre el trabajo individual y el colectivo, encontramos discursos de docentes que renuevan la vocación con una fuerza vital, de convencimiento de que pueden hacer escuela, intentar a pesar de contar con pocos o nulos apoyos. Esos compromisos políticos de la labor docente, de trabajar con eso disponible e incluso apelando a la creatividad por “ayudar a salir” de la emergencia o “entrar en ella” para dar posibilidades, armando, creando, inventando y reconstruyendo junto con las familias y con los/as estudiantes se volvió el cotidiano, aislados y encerrados en pandemia, aun con todas las preocupaciones propias que los/as aquejaron. Y allí, tal como la Fotografía N° 1 expresa entre tantas cosas, se pone en juego algo de la emocionalidad, afecto, amor, miedos e incertidumbres, humor, comprensión, insistencia y obstinación.



Fotografía N° 1. Enseñar desde casa.
Fuente: Macarena Gutiérrez.⁴

Por supuesto, también, se ponen en juego los saberes. Los de los/as docentes y los de los/as estudiantes. Aquí hubo y hay grandes desafíos. La educación en general y el tipo y forma de modalidad en particular estuvo más que nunca en boca de toda la población. Por aquello que no fue, que no se brindó, que falló. También, por aquello que sí resultó, por aquello que se enseñó y por lo que se generó. También la docencia se vuelve un desafío en este marco. Son los/as docentes quienes se preocuparon y ocuparon de sus estudiantes, de contenerlos/as además de las tareas de enseñar y de producir saberes. Nos preguntamos así, ¿cómo vivieron estas situaciones los/as docentes? ¿Cuánto creen que es lo que pudieron y pueden hacer los/as docentes en soledad por sus estudiantes? Así, en el próximo apartado se discutirán los resultados de investigación a través de las voces que los/as docentes expresaron en relación a la experiencia de hacer escuela a distancia en tiempos de pandemia en escuelas secundarias del Partido de San Martín.⁵

Los sinsentidos de hacer escuela a distancia

La educación en pandemia ha puesto de relieve una nueva forma de presencialidad, la reorganización de los tiempos, una manera distinta de coconstruir el conocimiento, de dialogar y de cohabitar la escena pedagógica. Ese acto se conforma, tal como se visibiliza en la Fotografía N° 1, a través de una computadora portátil, un mate, un cuaderno y el/la docente ya conectado/a esperando a sus estudiantes. Además de las posibilidades del acto educativo, esa imagen expresa ansiedades, frustraciones y desafíos dado que la

⁴ La fotografía fue tomada en septiembre de 2020 cuando —en función de las medidas de ASPO— las escuelas estaban funcionando a distancia. La fotografía formó parte de un corpus que el docente Nicolás Mazzeo armó con alumnos y alumnas de 6to año de tres escuelas del Partido de San Martín en las que tuvieron el objetivo de retratar la reconversión y resignificación de los espacios en las nuevas formas y modalidades de estudiar y aprender en las escuelas, en el marco de la V Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de San Martín.

⁵ General San Martín es uno de los 135 partidos de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Forma parte del aglomerado urbano conocido como Gran Buenos Aires, ubicándose en la zona norte del mismo. El partido fue considerado como la Capital de la Industria hasta los años 1970 y luego se transformó en la “patria del cirujero” (Shammah, 2009).

pandemia produjo en el ser docente todo tipo de sensaciones y sentimientos a la hora de hacer escuela. Las preguntas que desde allí nos planteamos son, ¿cómo se es docente en pandemia? ¿Cómo se hace escuela desde esa irrupción? ¿Cómo se posicionan los/as docentes ante esta “nueva normalidad”?

En general, los/as profesoras/es entrevistados/as no se imaginaban que iban a llegar a una situación de aislamiento y cuarentena tal como la que se vivió. El ASPO en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires fue prolongado durante todo 2020 y parte de 2021, gestionando la totalidad de la escolaridad de forma virtual en el primer año (entendiendo lo virtual en sus diferentes formatos de sincronía y asincronía) y con esquemas de bimodalidad progresiva durante el segundo año. No podían pensar en la extensión y las consecuencias extremas del problema. No sospechaban el cambio de rutinas que creían inmodificables y parte central de la vida cotidiana, tal como es la escuela. Esas bases del acto educativo conllevan la posibilidad de preguntarnos no solo por el ser docente sino también por la generación del vínculo con otros/as como pilar fundamental. Son los/as docentes quienes se relacionan con sus estudiantes y quienes conocen mejor que nadie la realidad de sus aulas para desarrollar el acto de enseñar. Paradójicamente, no fueron interlocutores de consulta o voces escuchadas para construir esos escenarios en conjunto, dado que 2020 transcurrió con la implementación de criterios que oscilaron entre la primacía del vínculo y la centralidad de los contenidos, de la rúbrica a la calificación numérica y de esta a las siglas de evaluación de trayectorias, de las planificaciones “corrientes” a los contenidos priorizados, de la obligación de utilizar *Zoom* como modo de dar la clase al buen criterio de cada docente, de los temas disciplinares a los proyectos interdisciplinarios, del año lectivo a un bienio articulado, entre algunas de las dimensiones en las que los/as docentes tuvieron que *surfear* en soledad. Lo único constante ha sido para los/as docentes la reelaboración de sus estrategias *minuto a minuto*, casi como un *just in time* productivo (Langer, 2018) y así un sufrimiento de presiones y sobrecargas con nuevas disposiciones que, muchas veces, escapan a toda lógica.

Más allá de esos criterios y las pantallas que dominaron en el acto pedagógico durante 2020, siguió siendo central la relación entre sujetos/as que interactúan y que se constituyen en ese vínculo. Así, la pedagogía y el/la educador/a producen sentido en su efecto por comunicar, acompañar y promover el aprendizaje en y con el/la otro/a. La primera mitad de ese año se desarrolló en esta dirección, en la preocupación por “mantener” a todos/as los/as estudiantes presentes en “la escuela en casa”. Las líneas rectoras del proceso se dirigieron a priorizar el vínculo desde los sentidos que los/as docentes expresaron más que los contenidos. Se generaron “otras posibilidades de conectar” entre profesores/as y sus estudiantes, hubo un ida y vuelta más directo y personalizado, se propició la empatía, así como “el ver cómo están”. En cambio, durante la segunda mitad de 2020 un conjunto de factores confluyó en un combo que, sin mucha transición, redireccionó el eje hacia los consabidos mandatos y legalidades propios del régimen escolar “normal”: “ahora son importantes los contenidos”. Repentinamente, la confección de nuevas planificaciones, currículums prioritarios, informes de objetivos cumplidos y rediseño de trayectorias hicieron ruido en la escena y colocaron en un segundo plano aquella pulsión de empatía y consolidación de los vínculos.

Educar en pandemia representó y aún sigue significando desafíos y aprendizajes de los/as docentes como profesionales y como seres humanos. Ser y ejercer la docencia en este contexto los/as ha ubicado en la vorágine de una formación obligada sobre nuevas tecnologías de la comunicación, una “verdadera capacitación en servicio, literalmente”. Dado que no contaban con recetas para dar respuesta al nuevo contexto ni tenían un repertorio de acciones acordes a la situación, mucho de lo bueno que se generó y de aquello que no lo fue tanto se fue procesando en el mismo devenir. Siempre con la premisa central de estar al lado de los/as estudiantes y enseñar, los/as docentes utilizaron

para hacer escuela y para el desarrollo de sus clases distintos medios y recursos tales como *Classroom*, *e-mail*, *Zoom* y *WhatsApp* centralmente. Algunos/as otros/as utilizaron también *Padlets*, *Youtube* o *Tik-Tok*. Una docente es bien clara en relación a los recursos y su posicionamiento en relación a ellos:

Utilizo mis compus. Notebook y de escritorio. Mi celular, que tuve que cambiar porque el que tenía no resistía el trabajo. E Internet que yo pago, es decir casi fundé mi propia escuela. (Profesora de lengua y literatura, 59 años, Villa Ballester, junio de 2020)

La profesora sostiene como metáfora haber fundado su propia escuela, casi como si fuese una empresa y ella una empresaria. No es menor que hable en estos términos en este contexto, en el que a partir de sus recursos sostuvo la escolaridad para que sus estudiantes siguieran las consignas, tareas y actividades mediante estos medios. Los/as individuos están siendo instados a asumir, siguiendo a Foucault (2007) en referencia a la *sociedad de empresa*, por sí mismos/as la responsabilidad por su propia seguridad como actores/as racionales y calculadores/as, como agentes activos/as en el mejoramiento y gestión de sus propias condiciones de existencia. Los/as docentes refieren a esa construcción activa en que tienen que hacerse de sus propios recursos para asumir la tarea de enseñar aun sin poder imaginarse aquello que iba a suceder en el largo plazo. Pudieron imaginarse algo semejante a lo ocurrido en 2009 con la Gripe A. Pero, luego ese pensamiento fue cambiando durante los primeros meses de la pandemia. Allí comenzaron a invadir la angustia y la frustración, tal como dice otro profesor:

Es a veces frustrante por los chicos que quedan fuera de la educación a distancia, ya que muchos no pueden acceder a la tecnología, ni a internet. Por otro lado es frustrante porque se nos exige como si tuviéramos experiencia en este nuevo formato de dar clase. No se tiene en cuenta el tiempo de los chicos, ni de los docentes para preparar las actividades, ya que hay que transformar la clase a un formato que sea dinámico y llegue al alumno. Se nos exige más que dando clase en forma presencial y de hecho trabajamos mucho más. Lo bueno es que en cierta forma se establece un contacto más directo con el alumno, se produce una pseudo-clase particular. (Profesor de matemática, 48 años, Centro de San Martín, abril 2020)

A la frustración que nombra el profesor en relación al acceso, se suma la exigencia de crear nuevos formatos dinámicos para la atracción de los/as estudiantes. Ante todo lo negativo de esa situación y experiencia, resalta algo positivo. Es decir, si bien la experiencia de dar clases de manera virtual fue algo que, en general, no les terminó de convencer dado que creen que no estaban preparados en términos de utilización de tecnología y lo viven con muchas dificultades, a la vez afirman que “hay que adaptarse a la situación, es un desafío tanto para los docentes como para los alumnos”. Esas modificaciones en el proceso educativo demandan adaptación al cambio, flexibilidad y formación permanente que configuran un nuevo tipo de subjetividad con carácter participativo, reflexivo, responsable y creativo (Grinberg, 2008) como características principales a las que refieren los discursos y las prácticas del sistema educativo ante la irrupción de la pandemia. Se requiere de capacidades blandas, tal es la idea de adaptación, y ello, siguiendo a Castel (2004), es la traducción técnica de la exigencia de flexibilidad y responsabilización de cada individuo para asegurar la calidad. Hablan simultáneamente de desafíos que movilizan y motorizan el aprendizaje así como de reflexión sobre la práctica y la enseñanza a la vez que de dificultades, problemas y profundización de las desigualdades:

La experiencia es por un lado un desafío interesante, que moviliza también nuestro deseo de aprender y motoriza nuestra reflexión sobre la propia práctica y el sentido de la enseñanza disciplinar que nos toca. Pero, por otro, profundiza algunas frustraciones que ya sufríamos los docentes en el sistema presencial. Lo interesante es que se reeditan

nuestras ganas de aprender o pensar nuevas estrategias, y a la vez es una oportunidad para que una serie de herramientas digitales puedan ingresar en el universo de los estudiantes. (Profesora de filosofía, 50 años, Centro de San Martín, abril 2020)

Se genera una oposición entre el desafío y las frustraciones, entre el deseo de aprender y las nuevas estrategias en este contexto, así como en las resistencias que se suceden, en este caso del lado de estudiantes que, a pesar de esos mitos en los que aparecen como nativos digitales (Piscitelli, 2010), quieren otra cosa en la escuela. En un lado del polo están las dimensiones de las posibilidades que genera esta situación, del otro lado, las imposibilidades, tal como sigue relatando la misma profesora:

Otra cuestión interesante es el replanteo de nuestras prácticas. Si bien hace ya un par de años atrás comenzamos a usar aplicaciones que se combinaban con las clases presenciales, esta situación nos llevó compulsivamente a pensar otras posibilidades de llegada a los estudiantes. Esto cambia la estructura de la clase y abre líneas de trabajo interesantes. Lo negativo tiene que ver con el centro de la cuestión, el “distanciamiento”. La educación es una relación humana, necesita del contacto con el otro, el diálogo, el compartir un momento. Además, ya teníamos en las aulas un nivel de inasistencia alto, y toda esta situación creo que va a empeorar los niveles de asistencia en el regreso. (Profesora de filosofía, 50 años, escuela de San Martín, abril 2020)

Angustia y desafío son los matices que expresan muchos de los/as docentes entrevistados/as. Sin duda, viven esta experiencia con muchos sobresaltos, inseguridades e incertidumbres. Muchas veces, se sienten desbordados/as con los tiempos porque no logran organizarse o porque se extienden las jornadas con la computadora y el celular mediante las correcciones, buscando material, agendando reuniones por *Zoom* que programan las escuelas, mandando notas a los preceptores sobre los alumnos nuevos que se van incorporando o que se incorporan con otros nombres que no son los de las listas, atendiendo grupos de *WhatsApp* que son varios porque tienen muchos cursos y muchas escuelas. El teletrabajo, tal como lo mencionó una docente, “crea la creencia de que uno está permanentemente conectado y a disposición del trabajo”. En algunos casos, como disponen de computadoras que comparten en la familia tienen que acomodar el trabajo a los ritmos de otro/a. Así, la jornada laboral es aún más interminable y extensa, nunca se termina porque siempre queda algo pendiente. La frustración aquí vuelve recargada: en torno a la continuidad pedagógica se conjugan el aprender a utilizar nuevos recursos, la extensión de la jornada, el desafío de hacer dinámica y atractiva la clase, pero con un indicador que marca un punto de inflexión dado que, como dice la profesora, los “estudiantes no se conectan ante ninguna propuesta”.

Esa experiencia de ser docente se vuelve un poco más caótica aún ante aquello que piden los equipos de conducción en un momento de excepción extrema. Es decir, presencia y comunicación con los alumnos, ya sea para preguntas, inquietudes y devoluciones así como más allá del desarrollo de los contenidos. Además, según los/as docentes, “piden actividades en plazos que en general son muy rigurosos, informes y papeles burocráticos que desgastan” dado que muchos de los/as docentes trabajan en varias escuelas. Ellos/as tienen que hacer lugar a los pedidos de directores/as de todas esas escuelas pero, además, el problema es la diferencia de los criterios entre instituciones. Los/as docentes describieron que la insistencia fue en el contacto, saber quiénes estaban conectados y quiénes no, saber las actividades trabajadas. Ellos/as sienten que eso no se corresponde con los momentos difíciles que se vivieron, tanto por parte de los/as docentes como de los/as estudiantes. Refirieron constantemente a las dificultades y complicaciones de entablar diálogos permanentes con más de cien alumnos a la vez. Aquí la interrogación es por las formas que adoptan las decisiones en relación a la responsabilización de los/as docentes por el presentismo/ausentismo o por el no cumplimiento de las tareas de los/as estudiantes.

Aun antes de la pandemia, un rasgo central en las escuelas eran “las contradicciones que se generan entre los marcos normativos y sus vidas cotidianas porque la imprevisibilidad es lo que nos está conduciendo últimamente” (Langer, 2017: 31). Ante la irrupción, tal como dice una profesora, “se inventa una dinámica de trabajo nueva” en las escuelas. Y allí no solo que no hay planificación sino que “se improvisa con criterios que no son únicos ni unificados”, sino diferenciales según la institución y la gestión directiva que trata de hacer lo que puede y cuidar las trayectorias educativas de los/as alumnos/as. Sin embargo, ante esos cambios de dinámicas de trabajo y que se inventan e improvisan, una profesora se pregunta con mucha razonabilidad: “¿cómo voy a planificar la materia de todo un año en este contexto de incertidumbre si ni siquiera puedo planificar mi actividad cotidiana del día siguiente?” (Profesora de comunicación, 50 años, escuela de Villa Ballester).

Entre esas frustraciones, ilusiones y esperanzas también se suceden los desencantos cotidianos en relación a la *continuidad pedagógica* exigida por parte de las autoridades educativas que no se corresponde, desde sus modos, con la *discontinuidad* de las formas, formatos y escenas educativas a las que ha obligado el nuevo contexto sanitario. Hay un punto de desconexión y, concretamente, de tensa contradicción entre lo que solicita el sistema y la realidad extremadamente atípica que se vive en el día a día. Hay una pretensión obstinada por hacer encajar mecanismos institucionales de la “normalidad” en un escenario de evidente excepcionalidad y este desfase, tal como señala una docente, “se hace manifiesto como malestar en la tarea cotidiana”.

La burocratización del proceso de enseñanza plasmada en la demanda de informes mensuales, quincenales y/o semanales, la “insólita” confección de libros de aula (incluso en escuelas que no los tenían en la presencialidad porque no había dinero para comprarlos o imprimirlos), los reportes institucionales de trayectorias educativas, copan sin ningún sentido (Langer, 2017) las escenas cotidianas de hacer escuela en pandemia. Además, funcionan como dispositivos de control y reaseguro de que los/as docentes están efectiva y eficientemente allí, en sus hogares, trabajando, conectados y esperando en cualquier momento que se les requiera educar.

Entre todos esos matices se produce la experiencia de ser docentes y hacer escuela en tiempos de pandemia. Entre el acompañamiento y el relevamiento de quién no trabaja, los/as docentes se sienten responsables de lo que hacen y no hacen sus estudiantes y a la vez entienden por qué no lo hacen. Aquello que cuestionan es que en esta emergencia e incertidumbre se les pida que consigan que los/as estudiantes sean autónomos/as. Ello se suma a la flexibilidad, adaptación e imprevisibilidad que mencionamos con anterioridad.

Esa percepción de los/as docentes en relación a cómo sus estudiantes atravesaron el aislamiento y la pandemia en sus vidas y en relación a la educación no es unívoca y no hay acuerdos entre todos/as. Para algunos/as, desde lo pedagógico lo vivieron bien, pero desde lo social lo sintieron con angustia por sus condiciones familiares complejas, por el hacinamiento, por lo económico o lo laboral. Para otros/as, estuvieron saturados/as por tantas actividades a lo que se sumaban esas situaciones personales y económicas. Entre estas dos posturas, están aquellas que dejan la educación en un segundo plano y otras, aunque provenientes de un grupo reducido, remarcan la desorganización de los/as estudiantes en relación a rutinas y hábitos de estudios. En general, señalaron las dificultades que los/as adolescentes tuvieron por la ausencia del compartir con amigos/as, amores o con sus compañeros/as. No creen que vivan la escuela a la distancia desde el disfrute porque “buscan estar juntos”, aun con su escolaridad.

El camino de las presiones burocráticas, la sobrecarga de tareas sobre el personal docente, más las exigencias cuantificadoras y desconectadas del contexto, así como

las sensaciones de soledad y angustia que experimentan los/as estudiantes, expresan aún más esos matices y esos sinsentidos entre los que se hace escuela y se es docente en tiempos de pandemia. Pero aun en este contexto actual de incertidumbres, los/as docentes expresan oportunidades para replantearse algunas de las bases centrales sobre las que se asienta la escuela en términos históricos y se animan a pensar propuestas de una mejor escuela posible, “en permanente construcción de la actividad”, a pesar de todo. Por ello, a continuación cerramos, con algunas de esas líneas de fuerzas u oportunidades que los/as docentes expresan en relación a las posibilidades, las esperanzas, los cambios e imaginarios en el día después de la pandemia

A modo de cierre: sobre esperanzas, cambios e imaginarios pospandemia

Desde hace décadas se escuchan discursos que refieren a los tiempos que corren como la “era de la tecnología”, la “sociedad de la información” o el “mundo digital”, imponiéndose como profecías inevitables para no “quedar afuera” del “avance”, como sinónimo de progreso. En la mayoría de los casos, bajo este imperativo digital existe un reduccionismo tecnológico que identifica a los nuevos dispositivos digitales como herramientas que deben ser incorporadas para la modernización de la enseñanza y promover las nuevas formas de desarrollo del conocimiento, incorporación muchas veces acrítica. Estos idearios gerencialistas asumen una mirada esencialista e idealizada de lo tecnológico y lo proponen como “un valor en sí mismo que se requiere para la vida social, y que una vez adquirido (bajo la forma de competencias operativas) garantiza el éxito, entendido en términos competitivos” (Brailovsky, 2020: 16). Otro conjunto de estudios propone desmontar las retóricas de esa nueva doxa pedagógica y pensar cómo puede hacerse desde la política educativa y la formación docente para que las escuelas cumplan sus funciones de mejor manera identificando las condiciones que permitan un tipo de trabajo escolar que acerque las promesas que contienen las escuelas a lo que logran realizar en sus prácticas cotidianas (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2018).

Hoy, el contexto pandémico situó a los medios digitales como aliados inestimables de los procesos de enseñanza. Y, al mismo tiempo, puso de relieve la necesidad de plantearse interrogantes acerca de dónde nos encontramos en materia de inclusión digital así como las dificultades u oportunidades de cara al futuro. También, la pandemia ha funcionado como una lupa que hizo aún más visibles las desigualdades ya existentes y las deudas de la agenda del Estado que se remontan a varios años atrás. En este sentido, uno de los principales resultados tuvo que ver con los malestares de los/as docentes en relación al acceso a la tecnología y la brecha digital sin distinción de los emplazamientos de las escuelas donde trabajaban. Este aspecto, a su vez, remite directamente a las diferencias socioeconómicas entre los núcleos familiares de los/as estudiantes y sus realidades particulares, sea de la institución que sea sin diferenciación.

Así, la experiencia de educar en pandemia, como se ha señalado, para los/as docentes expresó en primer plano las desigualdades tecnológicas, sociales y económicas entre los/as diversos/as actores/as y con ello visibilizó el protagonismo que para ellos/as el Estado⁶ debe tener activamente en la concreción de un plan de inversión e inclusión digital que zanje esas brechas y garantice la conectividad a todos/as para garantizar la

⁶ La Provincia de Buenos Aires ha tenido distintas políticas de inclusión digital en las escuelas secundarias en las últimas dos décadas (Armella, 2016) que han sido foco de amplios debates y críticas dado que muchas de ellas transitan un recorrido que va de la ilusión al desencanto en las escuelas.

continuidad pedagógica. Si esas nuevas tecnologías “han venido para quedarse”, constituye de central importancia para los/as docentes entrevistados/as, interrogarse sobre las formas en que pueden ser aliadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del diseño de las planificaciones y los currículums y no constituirse en obstáculos y/o problemas. Esos enigmas planteados se vuelven dimensiones analíticas en tanto que, tal como expresan Dussel, Ferrante, González y Montero, los usos y apropiaciones de los medios digitales “son menos homogéneos y más complejos que lo que plantean los diagnósticos totalizadores” (2018: 114).

Por otra parte, otro de los resultados centrales tiene que ver con que la virtualidad ha desdibujado la línea divisoria entre el ámbito privado y el público, ha trastocado la realidad de los hogares y resintió, por motivos varios, las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje. Allí, esos malestares por la sobrecarga laboral en pandemia instalaron, una vez más, el costado siempre invisibilizado de la profesión: la docencia es un trabajo mal pagado y los/as docentes obtienen su sustento diario de la remuneración inadecuada de sus tareas. A la vez, esas críticas se producen por la intensificación de las responsabilidades de los/as docentes por sostener con sus propios recursos el proceso educativo y su propio trabajo. Ello ocurre de una manera tan evidente como nocivamente naturalizada que permite instalar la pregunta misma por la docencia que, seguramente, sigue siendo una *vocación* pero no un *sacerdocio* (Larrosa, 2010) en el que son los/as únicos/as responsables sobre los destinos de los procesos educativos.

Simultáneamente, los/as docentes expresan discursos de esperanzas, tienen deseos y se imaginan el mañana pospandemia. Entre estas tensiones por sus malestares y expectativas se juegan las formas de vivir sus presentes y cómo experimentan el ser docente y hacer escuela. Con estos sentidos, hicieron hincapié en aquellas cosas que cambiarían para poder trabajar sin tanta presión dado que el trabajo virtual y a distancia demanda mucho más tiempo. Ligado a ello, situaron el énfasis en el trabajo articulado con los equipos de conducción y con otros/as en las instituciones así como apuestan por mejorar los tiempos de intercambio con los/as estudiantes. Otros/as piensan la enseñanza de los contenidos curriculares tratando de trabajar con métodos atractivos para agilizar las actividades sin que dejen de ser enriquecedoras, así como repiensan las formas de evaluar y la estructura de la escuela. Todos/as hablan de la conectividad gratis y de disponibilidad de dispositivos para acceder a la educación, sostienen críticas a los discursos de políticas de inclusión digital que debieran ser hechos en vez de desencantar e ilusionar.

Más allá de las diferencias entre unos/as y otros/as, imaginan una escuela distinta cuando termine la pandemia en términos de estructura, horarios y/o rutinas. Vislumbran cambios, piensan que nada será igual y que habrá muchas precauciones que tomar, miedos que regirán, dudas e incertidumbres. Pero la fuerza motor es que se imaginan la vuelta en términos de lo emotivo por el encuentro. Lo afectivo es marca y huella profunda en estos imaginarios que se producen en términos de esperanzas para seguir trabajando y no bajar los brazos, tener profesionalismo, dar prioridad a los/as estudiantes que necesitan apoyo y acompañamiento personal y académico y poder adaptarse al nuevo mundo que viene luego de esta pandemia. Esperan que pueda ser revalorizada la escuela como un espacio para cuidar pero, por sobre todo, para poder seguir generando deseo de aprender en los/as estudiantes.

Esas esperanzas son, sin duda, volver a las aulas, encontrarse, verse las caras, abrazarse y dar una clase presencial. O que los/as estudiantes tengan esa posibilidad. Esas formas de pensar el acto pedagógico se fundan en sus memorias —entendidas estas como búsqueda, preguntas, de caminos por transitar—, que siempre implican una vinculación con la voluntad (Schmucler, 1997: 217). Crean en esas búsquedas y deseos aun en los contextos más difíciles. Y esos deseos conllevan líneas de fuga (Deleuze, 2009)

mediante afectividades que expresan en las distintas y variadas formas que encuentran para incluir cotidianamente a sus estudiantes, traducidas en múltiples afirmaciones y potencias a pesar de todas las dificultades relatadas. Hacer del ejercicio de educar una insistencia permanente y obstinada por acompañar y enseñar a los/as estudiantes, sostener su educación en tiempos en que está en juego la propia vida.

Bibliografía

- » Armella, J. (2016). Conectar igualdad: o la irrupción de las netbooks en la escuela. *La Trama de la Comunicación*, vol. 20, nº 1: 197-215.
- » Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- » Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.
- » Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? En *Idealiza educar en Córdoba*, 15(37): 1-7.
- » Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa*, Nº 31: 55-67.
- » Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Manantial.
- » Chul Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Buenos Aires, Herder.
- » Crary, J. (2015). *24/7: El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires, Paidós.
- » Deleuze, G. (2009). Deseo y placer. En Foucault, M. *El Yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires, La marca Editora.
- » Dussel, I.; Ferrante, P.; González, D. y Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. En *Las TIC en la escuela secundaria bonaerenses. Usos y representaciones en la actividad pedagógica*, pp. 81-125. Buenos Aires, UNIPE.
- » Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung). Conferencia pronunciada el 27 de mayo de 1978. *Daimón, Revista de Filosofía*, Nº 11: 5-26.
- » ----- (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded. Theory strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- » Goetz, J. P. y Lecompt, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- » Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » ----- (2015). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relato de lo posible. *Educacao Unisinos*, Vol. 19, Nº 1: 22-33.
- » Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, UNESCO.
- » Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Rada Tilly, Del Gato Gris.
- » ----- (2018). Los miedos en tiempos de crisis según docentes y estudiantes de Argentina. *Revista Universitas*, 28: 19-38.

- » Langer, E.; Hidalgo, J. y Diosques, G. (2020). Ahora les toca a ustedes: defensas, luchas y posibilidades de estudiantes y docentes en tiempos de crisis. *Horizontes Sociológicos*, N° 10: 94-110.
- » Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13 (4): 43-51.
- » Piscitelli, A. (2010). 1@1. *Derivas en la educación digital*. Buenos Aires, Santillana.
- » Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires, Biblos.
- » Shammah, C. (2009). *El circuito informal de los residuos. Los basurales a cielo abierto*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- » Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Altamira.
- » Tiramonti, G. (2005). *La nueva configuración fragmentada del sistema educativo*. Buenos Aires, Mimeo/FLACSO.
- » Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias cualitativas de investigación*. Buenos Aires, Gedisa.

Nicolás Mazzeo

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía, FFyL, Universidad de Buenos Aires. Docente de escuelas secundarias y de escuelas secundarias de adultos en el Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires.

Gabriel Diosques

Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Buenos Aires. Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Buenos Aires. Docente en escuelas secundarias y en institutos terciarios en el Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires.

Eduardo Langer

Licenciado y Doctor en Educación, FFyL, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales, FLACSO. Investigador Adjunto (Conicet-LICH/UNSAM). Director de las carreras de educación (UNSAM). Profesor de Sociología de la Educación (UNSAM/UNPA).

 <https://orcid.org/register/0000-0001-7946-7129>