

# *El preceptor y su rol pedagógico en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*

FRANCISCONI, Alfonsina Soledad / FHAYCS, UADER - [alfonsinafrancisconi@gmail.com](mailto:alfonsinafrancisconi@gmail.com)

VILLANUEVA, Mario Alejandro / FHAYCS, UADER - [marioavillanueva@gmail.com](mailto:marioavillanueva@gmail.com)

---

*Eje: 6. Estudios sobre educación de jóvenes y adultxs - Tipo de trabajo: ponencia*

---

*Palabras claves: educación secundaria – jóvenes y adultos – narrativas – preceptorxs - trabajo docente*

---

## › **Resumen**

En este trabajo presentamos avances del proyecto de investigación en curso, denominado “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos”. A través del mismo nos hemos propuesto analizar las narrativas de los sujetos, la complejidad de los modos en que se configuran el trabajo docente y las biografías educativas de estudiantes en la educación secundaria de jóvenes y adultos en las provincias de Entre Ríos y Córdoba. A su vez apuntamos a producir conocimiento acerca de las prácticas inclusivas que se producen en los contextos institucionales en que se desarrolla la investigación.

Comenzamos a desarrollar el trabajo de campo -desde una perspectiva predominantemente cualitativa-, en Entre Ríos durante en 2020, concluyendo una primera etapa de relevamiento en el año 2021. En ese periodo empleamos estrategias de análisis documental y entrevistas en profundidad con integrantes de los equipos de conducción, docentes, preceptores y estudiantes de Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos (ESJA) de tres ciudades entrerrianas.

Presentaremos en esta oportunidad algunas definiciones que sustentan la construcción del objeto de estudio y analizaremos cuestiones relativas al puesto de trabajo del preceptor y las especificidades que adquiere en contexto de no presencialidad en las instituciones de educación secundaria de la modalidad. Para ello indagamos disposiciones normativas y orientaciones específicas vinculadas al rol y funciones del preceptor, y recuperamos, desde las narrativas de sus experiencias y prácticas, algunas pistas que nos permiten problematizar los sentidos y significaciones construidas alrededor del trabajo que desempeñan.

## › **Introducción**

Presentamos avances de un proyecto de investigación y desarrollo acreditable (PIDAC) en curso, desarrollado desde la FHAYCS-UADER, denominado “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos”; y dirigido por la Mgtr. Amalia Homar (Res.190/20 CS. UADER). En él nos hemos propuesto analizar las narrativas de los sujetos, la complejidad de los modos en que se configuran el trabajo docente y las biografías educativas de estudiantes en la educación secundaria de jóvenes y adultos, en las provincias de Entre Ríos y Córdoba. Apuntamos a producir conocimiento acerca de las prácticas inclusivas que se producen en los contextos institucionales en que se desarrolla la investigación.

Considerando la naturaleza del objeto, optamos por trabajar desde un posicionamiento metodológico predominantemente cualitativo. Ello posibilita desentramar las estrategias de inclusión socioeducativa, los significados y connotaciones que estas adquieren, tanto en los documentos oficiales y normativos como en las prácticas y experiencias que los sujetos construyen en la realidad cotidiana institucional, desde los espacios de recontextualización de las políticas de Estado. Tomando aportes de la etnografía y los estudios narrativos, iniciamos el trabajo de campo en el año 2020 con el desafío de recuperar voces y perspectivas de estudiantes y docentes de instituciones de la provincia de Entre Ríos. En ese periodo empleamos estrategias de análisis documental y entrevistas en profundidad con integrantes de los equipos de conducción, docentes, preceptores y estudiantes de Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos (ESJA) de tres ciudades entrerrianas.

Presentaremos definiciones que sustentan la construcción del objeto de estudio, focalizando y analizando cuestiones relativas al puesto de trabajo del preceptor y las especificidades que adquiere en contexto de no presencialidad en las instituciones de educación secundaria de la modalidad. Nos centramos en indagar disposiciones normativas y orientaciones específicas vinculadas a su rol y funciones vigentes en la provincia, y recuperamos, desde las narrativas de sus experiencias y prácticas, algunas pistas que nos permiten problematizar los sentidos y significaciones construidas alrededor del trabajo que desempeñan.

## › **Algunas definiciones sobre el posicionamiento epistemológico y teórico-metodológico**

Para explicitar las definiciones que fuimos tomando en este primer tramo del trabajo de campo del proceso de investigación, nos parece importante señalar que el equipo de investigadores e investigadoras está conformado por estudiantes, graduadas y becarios pertenecientes a los Profesorados de Historia y de Psicología, y docentes que nos desempeñamos en instituciones de nivel secundario, de educación de jóvenes y adultos, y en nivel superior de las sedes Paraná y Concepción del Uruguay de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Sostenemos la postura política e ideológica de que el conocimiento científico se construye y produce de manera colectiva, y reconocemos la riqueza de la inscripción que cada investigador tiene respecto del objeto de estudio.

Las primeras definiciones estuvieron, y están, relacionadas a *cómo dar lugar/voz/visibilidad a los actores institucionales en el estudio*, considerando que estamos frente a un campo educativo con una trayectoria específica, sujetos pedagógicos particulares y propuestas formativas en permanente tensión. Se suma especialmente la mirada sobre los modos de configuración del trabajo docente en la figura de los preceptores; actores que fueron ganando protagonismo en el trabajo de campo y a los que especialmente recuperamos en la construcción de su rol.

El trabajo de campo se inicia en la provincia de Entre Ríos en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a raíz de la emergencia sanitaria por Covid-19, en el segundo semestre del año 2020 y se extiende durante el 2021. Fueron centrales las definiciones acerca de la *construcción del campo* y el acercamiento a los sujetos. Los aportes del enfoque socio antropológico nos resultaron significativos para abordar el interrogante acerca de dónde está el campo de investigación en esta coyuntura y contexto. Ante la profunda alteración de la vida cotidiana e institucional de nuestros posibles entrevistados, como también de las instituciones educativas, repensamos nuestro vínculo con el campo sin "...la presencia directa (...) del investigador en el lugar donde se encuentran los actores/miembros de la unidad sociocultural que se desea estudiar" (Guber, 2005, p. 83). Construimos el campo en las interacciones, reflexiones y vínculos institucionales entre investigadores e informantes, en un territorio ampliado, a la vez que incierto y conmovido. Frente a ello la necesidad de pensar nuevas estrategias en el marco de un diseño de investigación flexible sin perder el horizonte de los objetivos del estudio.

Otro aspecto que demandó redefiniciones epistemológicas y teórico-metodológicas fue la construcción de los *instrumentos de recolección de información*. El trabajo en torno a los instrumentos contiene el desafío de dar lugar a la complejidad del objeto de estudio en

condiciones inéditas. Para acceder a las experiencias narradas, definimos usar entrevistas en profundidad, porque se sostienen en el diálogo y nos ponen en contacto con los discursos de los sujetos de estudio. Nos posibilita acceder de forma directa a los relatos de los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, pero también a la compleja trama de interrelaciones de las que dan cuenta. La pertinencia y rigurosidad de los instrumentos que hemos construido, especialmente de las entrevistas, fue uno de los aspectos especialmente analizados.

Como dice Guber (2005) la situación de entrevista supone cierta alteración de los términos habituales de interacción social para la mayoría de los actores sociales. En este sentido, el análisis del lenguaje a utilizar fue muy importante para dar lugar a las perspectivas de los otros. Asimismo, luego de realizar las primeras entrevistas, revisamos los ejes y preguntas formuladas en un primer diseño del instrumento. Cada integrante del equipo se ocupó de contactar a estudiantes y docentes con el propósito de invitarles a participar de las entrevistas. Algunas fueron realizadas de modo grupal. En su mayoría utilizamos la plataforma Google Meet, lo cual modificó los escenarios habituales de encuentro y diálogo con el otro. No obstante, en noviembre y diciembre del 2021, en una de las escuelas nos habilitaron su realización de manera presencial. Otro punto importante a considerar es la *construcción de la muestra*. El desarrollo actual del proyecto ha avanzado en el contacto con actores institucionales y escuelas de la provincia de Entre Ríos. En tal sentido, la selección de las instituciones atiende a las características que tienen en la provincia de Entre Ríos, cuya denominación es Escuelas Secundarias para Adultos (ESA), con dependencia de la Dirección de Educación Secundaria, y Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos (ESJA), con dependencia de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. En este marco, la categoría *narrativas* adquiere sentido en el entrecruzamiento de lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico. Al decir de Connelly y Clandinin (1995) la narrativa refiere tanto a una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, como al campo de estudio en su globalidad; se sitúa “en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (p.16). Indagar lo narrativo implica atender a una trama que se entreteje en lo social; que no queda en el decir y hacer de sujetos individuales, que obtiene sentido en una red de significados construidos con otros, en una situacionalidad política, cultural, espacial y sociohistórica específica.

Desde el enfoque hermenéutico, entendemos lo narrativo como proceso reflexivo de los sujetos, en el cual se construyen significados de lo vivenciado, de los conflictos y asuntos de sus vidas. Bruner (2018) concibe a la narración “como una forma de pensar, como una estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación” (p. 140). Es la forma más natural y temprana de organizar la experiencia y el conocimiento. En tanto texto, articula una experiencia “la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite (...) desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican subjetividades diversas, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto” (Ripamonti, 2017, p.85). Dentro del campo de la investigación socioeducativa, representa una forma de comprender la realidad que busca aproximarse a los modos en que los sujetos interpretamos y significamos el mundo.

Por otra parte, hablar de la configuración del *trabajo docente*, nos desafía a identificar las formas particulares que este adquiere para los actores en un contexto socioeducativo, donde se conjugan condiciones materiales y simbólicas que hacen a la especificidad de la modalidad; un campo laboral cuyo escenario es complejo, signado por la fragmentación, dispersión, yuxtaposición de propuestas y la convivencia de lógicas antagónicas que también condicionan su configuración. Como plantea Duhalde (2020) esta categoría puede ser abordada desde una doble acepción. Es teórica, en relación a su construcción y definición conceptual, y es política, respecto de la posibilidad de reconocer las dimensiones constitutivas del puesto de trabajo, institucional y curricular.

En el caso de la ESJA, el conocimiento de quiénes son los sujetos que asisten, es fundamental para reconstruir la realidad educativa y las prácticas cotidianas que construyen. En la actualidad el trabajo docente es más que nunca garante del derecho a la educación, cuestión que se enfatiza cuando se trata de la educación secundaria de jóvenes y adultos.

### › ***Marcos normativos y redefiniciones en contexto de pandemia***

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos constituye un campo de disputas de sentidos, prácticas e intereses (Homar y Altamirano, 2018), atravesada por conflictos entre paradigmas, juegos de poder, experiencias, posiciones que los agentes ocupan en relación a las instituciones y al sistema educativo.

Problematizamos el rol del preceptor en la ESJA, reconociendo la complejidad que habita y reproduce la modalidad, desde una postura epistemo-política que nos demanda contextualizar la mirada para dar cuenta de experiencias y significados que los actores construyen en la vida cotidiana institucional, dialogando con los marcos normativos que regulan su puesto de trabajo y los sentidos de sus propias trayectorias formativas.

En Entre Ríos, la Resolución N° 3375/2004 del Consejo General de Educación (CGE) establece las funciones de los preceptores en EGB 3 y Nivel Medio Polimodal. Sin mediar norma posterior, ésta continúa en vigencia, homologándose de hecho en las instituciones de nivel secundario de las distintas modalidades. En un único anexo define que “el preceptor cumple un rol fundamental y dinámico en la Organización Institucional, convirtiéndose en auxiliar docente y es el responsable de establecer las relaciones con los alumnos, los padres y el establecimiento manteniendo la convivencia institucional”. Menciona *aspectos administrativos* (confección de libretas de calificaciones, legajos, partes de asistencia, constancias), y vinculados a la *organización y convivencia institucional* (participación, organización y realización de actividades institucionales; cumplimiento de reglamentos, acuerdos internos, de convivencia y comunicación institucional; mediando en situaciones conflictivas).

Estas funciones fueron interpeladas por la suspensión de la presencialidad, en el periodo 2020-2021. Mediante una serie de documentos<sup>1</sup>, el CGE estableció orientaciones, entre las que reconocemos –aunque en escasos párrafos– aspectos específicos de la modalidad. En este marco la “mediación pedagógica” es definida como una tarea que no realiza sólo el docente en el aula. Su construcción, la definición de destinatarios, el seguimiento, el trabajo con pautas de convivencia, los vínculos, ponen en valor el *rol pedagógico de los preceptores* (Documento N° 2).

En la educación secundaria y sus modalidades se proponen alternativas de ingreso, reingreso, permanencia y egreso, vinculadas a roles y funciones de acompañamiento y sostenimiento de trayectorias escolares. Los preceptores, desde un lugar central en este entramado organizativo

“recaban, sistematizan e interpretan la información escolar (...) concerniente a las trayectorias de los/las estudiantes siendo éstos un insumo central para los demás actores (...) se priorizará y pondrá en valor la

---

<sup>1</sup> Ante la emergencia sanitaria el CGE creó el programa “Contenidos en casa” con el fin de acompañar la continuidad pedagógica mediante la difusión de materiales, recursos, programación televisiva, cuadernillos con orientaciones para docentes. Entre 2020 y 2021 se emitieron 19 documentos con orientaciones para el trabajo docente, la organización institucional, las trayectorias educativas, el retorno a la presencialidad, y las prácticas específicas en diferentes niveles, modalidades y áreas disciplinares. Los documentos se encuentran en el sitio del portal del sistema educativo entrerriano “@prender”: <https://bit.ly/3xIVc8T>.

labor de los equipos de preceptoría en el seguimiento de las trayectorias escolares con promoción acompañada o reingreso, favoreciendo las articulaciones con los equipos docentes y de tutores/as, a los fines de enriquecer perspectivas y apreciaciones, así como la comunicación con las familias" (Documento 7, p.20).

Para la ESJA se explicitan estrategias y alternativas de reorganización de regímenes académicos y trayectorias. El preceptor

"será clave en la promoción acompañada (...) es el nexo entre el/la estudiante, familias o tutores/as, docente, asesor/a pedagógico/a y directivos (...) propiciará la comunicación con los/as docentes brindando información necesaria que influiría en la trayectoria escolar. También, integrará equipos de trabajo para desarrollar actividades vinculadas al acompañamiento y participará activamente en la propuesta de esta nueva reorganización" (Documento 7, p.26).

Su práctica implica un quehacer pedagógico, de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, en coherencia con el título docente exigido para este puesto de trabajo. Si bien existe una representación social ligada al control disciplinario, las políticas educativas que ponen énfasis en la permanencia y culminación de estudios reposicionan al preceptor desde una función adulta de cuidado y amparo, como personal estratégico para la convivencia escolar y el proceso de subjetivación de los estudiantes (Álvarez, 2016).

### › ***Ser preceptor en la ESJA: narrativas del trabajo docente***

El trabajo del preceptor en las escuelas secundarias de la modalidad se configura en la articulación de distintas escalas y contextos, en que confluyen decisiones vinculadas a la carrera docente, trayectorias formativas, experiencias laborales, dinámicas institucionales y políticas públicas que marcan la agenda educativa.

Más allá de su origen etimológico y génesis en las instituciones escolares, en las últimas décadas hemos asistido a una mutación de la tarea del preceptor que implica el pasaje de métodos de disciplinamiento, vigilancia y castigo, a técnicas de gobierno apoyadas en el tratamiento de lo personal y orientadas a la construcción de vínculos. Del rol central en la introducción de la disciplina hacia el interior de la enseñanza, los rituales y la autoridad en la organización burocratizada y profesionalista característica de la sociedad del siglo XVIII y XIX, hoy pensamos la función del preceptor entre otras formas que rompen con la rigidez disciplinaria, la distancia y control punitivo, y construyen también modos de habitar el trabajo y garantizar el orden desde una presencia cercana, el acompañamiento afectivo, y la valorización de los vínculos en diferentes niveles dentro de la trama institucional (Niedzwiecki ,2010).

Los relatos de las dos preceptoras –que trabajan conjuntamente–, y el preceptor entrevistado, nos permiten identificar los modos en que narran sus prácticas en contexto y describen su trabajo, las propias experiencias, significados y decisiones que han construido como parte de su trayectoria docente. En ello nos interesa rescatar los rasgos a partir de los cuales caracterizan su trabajo, los modos de habitar el rol del preceptor y las prácticas que adquieren sentido en sus relatos desde la especificidad de la ESJA y la excepcionalidad del contexto de no presencialidad.

En primer lugar, evidenciamos relaciones entre las *características del puesto de trabajo*, las *condiciones del trabajo docente* y las *estrategias de enseñanza en la modalidad*.

Las preceptoras refieren a lo que implicó sostener la definición institucional de ser el único contacto directo con los estudiantes, sumado a la obligación de hacerse cargo de tareas colectivas vinculadas a la mediación y continuidad pedagógica:

Yo hago todo para que el alumno esté bien (...) nosotras dos hemos trabajado más o menos por seis o siete (...) trabajamos desde que abrimos los ojos (...) nos mandan las actividades a la madrugada, 'porque no tengo otro horario para mandártela' (...) antes entraba seis y media todos los días y salía once menos cuarto y te diría que ese es el menor horario que cumplo ahora (...) no hay sábado, no hay domingo, no hay feriados ya... no hay días de paro tampoco

Marcan condiciones objetivas, profundamente alteradas, donde se constituyeron como nexo institucional con los estudiantes, utilizando grupos de whatsapp y –de manera esporádica– encuentros presenciales.

El preceptor entrevistado nos compartía: “el único presente con los estudiantes en el grupo iba a ser el preceptor. Iba a ser el vínculo, el puente, entre los estudiantes, las estudiantes, y los docentes, las docentes”. Manifiesta que “aunque se complicó bastante” se intentó plantear un lenguaje, prácticas y hábitos propios del contexto escolar:

no se puede usar cualquier lenguaje (...) una línea rígida de decir “se tratan temas sólo de la escuela, para no ensuciar la comunicación” (...) fue un trabajito didáctico-pedagógico, de cómo interactuar dentro de un grupo de whatsapp (...) No cualquier hora, siempre en los horarios de la escuela, el lenguaje, la forma, no debates que no tenían que ver con la escuela, con alguna clase en particular (...) el trabajo del preceptor fue constante (...) después les enviamos los trabajos (...) todo, trabajo, actividad... Acomodamos: actividad 1 Biología, Actividad 1 Matemática, Actividad 1 Historia, Actividad 1 Tecnología, y enviamos todo junto. Cada preceptor adoptó, según la dinámica de su grupo, diferentes estrategias.

Su lugar como “primera línea de contacto con la institución” implica recibir “las broncas, las quejas” de estudiantes, que debían trasladar a los docentes:

fue un trabajito de tratar de armonizar la relación entre estudiantes y docentes, y a la vez el docente que no se comprometía, y bueno, ahí también (...) pusimos el cuerpo en ese sentido de ser dinámicos y mediadores en esa situación. Y muchos docentes que al cumplir con sus actividades de manera correcta nos aliviaban el trabajo

Como plantea Niedzwieki (2010), en tiempos de institucionalidad desmembrada es necesario crear bordes que garanticen los intercambios sociales y ayuden desde el cuidado, el

acompañamiento, la contención, la construcción de lazos, la creación de condiciones necesarias para facilitar el ingreso, permanencia, y constitución del oficio de estudiante. Los preceptores encarnan la “imagen de actores con presencia constante, ligados al tejido de vínculos, y considerados como la primera línea de autoridad y referencia para los alumnos” (p. 129).

Un segundo aspecto radica en las *tareas pedagógicas*, con una fuerte presencia de lo comunicativo como modo de contener y acompañar las trayectorias educativas, en un contexto que hizo más evidente la necesidad de plantear desde la escuela “un cierto cobijo, acompañamiento”.

El preceptor afirma que “uno ya tiene ejercitados ciertos discursos según el tipo de población que se acerca (...) un discurso de cómo es el acompañamiento desde la escuela”. Interpeladas por un Otro que, en algunos casos “no conocemos físicamente”, las preceptoras manifiestan que se entabla un trato “como si nosotros fuéramos los hermanos de ellos y las madres de ellos (...) la confianza”.

Es significativo el rol mediador y la intervención en el acompañamiento de las trayectorias escolares, mediante la transmisión de consultas “que tal vez a la profesora no se lo dicen”. Las preceptoras tuvieron “que hacer de intermediario (...) escribirle a la profe y decirle ‘mirá, esto no lo entiende, ¿te parece que le podés mandar un audio?’”.

Esta construcción representa “un laburo artesanal”, donde “cada uno se va curtiendo en esa primera línea como preceptor”. Allí se desarrolla “una dinámica de trabajo o discursiva” que en la práctica se va “corrigiendo y charlando”; donde había “un trabajo, no institucionalizado, pero sí intuitivamente, de diálogo. Y en función de eso íbamos acomodando, como dije, artesanalmente las visiones respecto de quién llegaba, cómo hablar con uno, cómo hablar con otro”. La intuición opera como estrategia de acción en un contexto inédito, de urgencia, donde los lineamientos oficiales llegaban a destiempo. Se evidencia el modo en que, “con variados rasgos de artesanidad, desarrollan tareas afines a la construcción de vínculos, la adaptación al nivel, la construcción del lugar de estudiantes, y la incorporación de pautas de convivencia” (Niedzwieki, 2010, p.129).

El trabajo cotidiano pone de relevancia los vínculos, que condicionan las formas que asume la atención a diversas demandas. Esta construcción se configura en la caracterización de los estudiantes, sus necesidades socioeducativas, las tareas asignadas, la función social que representa la ESJA.

Los entrevistados marcan desafíos ligados al trabajo con “chicas ciegas y sordas”, madres, alumnos “en rehabilitación de drogas”; con “muchas necesidades económicas, de los planes, carreros”. Reconociendo estas realidades los preceptores trabajan en la adaptación y explicación de temas y actividades, articulan con los docentes el seguimiento y resolución de trabajos; ocupan a veces el lugar de enseñanza de sus colegas.

Manifiestan recibir “a los alumnos que ya pasaron por un montón de establecimientos y no pudieron finalizar la escuela secundaria, estos desahuciados” requieren de un equipo que pueda “retenerlos” para que logren sus objetivos. Aún sorteando obstáculos y dificultades en el quehacer diario, apuestan al trabajo en la modalidad y definen como “privilegio” la posibilidad de desempeñarse laboralmente en la ESJA.

### › **Prospectiva**

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en la provincia de Entre Ríos está atravesada por huellas de nocturnidad y marginalidad; por prácticas pedagógicas que tienen que continuar conociendo a ese Otro que habita las aulas en pos de garantizar un derecho; de aulas repletas de estudiantes trabajadores, madres, padres, sostenes de familias heterogéneas, que se empeñan por superar las vulnerabilidades a las que están expuestos; de docentes que ven interpelado su rol en la modalidad frente a las demandas de especificidad y contextos diversos.

A su vez se suma a esta complejidad, que -como ya hemos manifestado en otros escritos- organizativamente la doble dependencia administrativa y pedagógica que persiste con el correr de los años entre la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos y la Dirección de Educación Secundaria, ambas dependientes del Consejo General de Educación, provoca circuitos diferenciados de trabajo y orientaciones que impactan en el hacer cotidiano (Francisconi, Ulrich y Bordón, en Homar y Altamirano, 2018).

El contexto que atraviesa a la educación y a la investigación educativa en la actualidad requiere de miradas que atiendan a su complejidad, y que busquen conocer procesos desde la trama conflictiva de lo narrativo, amplificando las voces de los sujetos que dan forma a la realidad escolar en sus experiencias vitales. La educación secundaria, y particularmente la modalidad de educación permanente jóvenes y adultos, han visto conmovidas sus prácticas cotidianas, sus estructuras organizativas, los modos de construir vínculos, las lógicas de configuración del

trabajo docente, en un marco en que se abren nuevas discusiones sobre los sentidos del derecho, de lo público, de la escuela, de la educación, de la formación y el trabajo docente.

La situación abierta por la emergencia sanitaria, la suspensión de la presencialidad en los espacios escolares, el posterior retorno a una pretendida “normalidad” que debe ser repensada en un panorama social atravesado por múltiples problemáticas, demandan una presencia cercana, reflexiva y crítica que permita elucidar la realidad socioeducativa, recuperar las experiencias de los sujetos, y seguir abriendo interrogantes en torno de los conflictos que atraviesan a nuestro campo de estudio. Desde el reconocimiento de todo esto, es que entendemos la importancia de sostener la implicancia política y pedagógica de hacer investigación educativa tomando a la modalidad como espacio social y educativo.

## Bibliografía

- Álvarez, B. (2016). Escuela secundaria y preceptores. Representaciones sociales del rol y su relación con la función de amparo. [Ponencia] VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. UBA.
- Bruner, J. (2018). La educación, puerta de la cultura. Machado libros.
- CGE. (2004). Resolución N° 3375.
- CGE. (2020). Documento 2. Acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la emergencia sanitaria.
- CGE. (2020). Documento 7. Orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias escolares en la unidad 2020-2021.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa et. al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Laertes.
- Duhalde, M. (2020, 30 de junio). La resignificación del trabajo docente. Tensiones y desafíos [video] YouTube. Ciclo de Charlas Pensar y hacer escuela en contexto de pandemia. FHaYCS. UADER. <https://bit.ly/3lFygjG>
- Guber, R. (2005). El salvaje metropolitano. Paidós.
- Homar, A. y Altamirano, G. (Comp.) (2018). Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión. Noveduc.
- Niedzwieki, D. (2010). Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos. En: Propuesta Educativa, 34, 127-129.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico metodológicas. En: A. De Oto et.al., Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana. CLACSO.