

Causa, M.; Di Piero, E. y Santucci, P. (Comps.)

Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia

*Causa, M.; Di Piero, E. y Santucci, P. (Comps.) (2022). Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Puntoaparte. En Memoria Académica. Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5503/pm.5503.pdf>*

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

**“Educación secundaria,
desigualdad, pandemia
y horizontes pospandemia”**

Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia /
Paola Santucci ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Puntoaparte Ediciones Independientes, 2022.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-48728-8-3

1. Educación Secundaria. 2. Acceso a la Educación. 3. Pandemias. I. Santucci, Paola.
CDD 373.09

Puntoaparte Ediciones Independientes
www.puntoaparte.com.ar

ISBN eBook Nro: 978-987-48728-8-3

Reservados todos los derechos. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier
medio o procedimiento sin permiso escrito del/lxs autorxs.

**“Educación secundaria,
desigualdad, pandemia
y horizontes pospandemia”**

2022

ÍNDICE

Sección 1. Formato de la escuela secundaria y virtualización de la educación en la pandemia. Paola Santucci..... 27

Presencialidad(es) y presencias en escuelas secundarias cordobesas. Andrea Martino..... 33

La radio como estrategia educativa en las escuelas rurales salteñas en el contexto de pandemia. María Rosa Chachagua 51

Colegios Rurales en Costa Rica: Huellas de la Desigualdad Educativa. Diego Conejo y Cecilia Dobles 69

Sección 2. Desigualdades, trayectorias y transiciones interniveles en la pandemia. Matías Causa, Emilia Di Piero y Manuel Giovine... 89

El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires. Analía Otero, Agustina Corica y María Eugenia Vicente 96

Entre la secundaria, la universidad y el trabajo. Acompañamiento a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes del periurbano hortícola platense en modalidad virtual. Aylén Galina Rubinstein, Soledad Lemmi y Melina Morzilli 115

Las múltiples escuelas secundarias en los paisajes de Catamarca. Gabriela Tapia y Cecilia Meléndez..... 133

Un ejercicio de reflexividad sobre la experiencia de investigar expectativas y trayectorias estudiantiles en el último año de escuelas secunda-

rias bonaerenses durante la pandemia. Emilia Di Piero, Matías Causa, Valentina Elías, Santiago Garriga Olmo, María Gabriela Marano, Ana Laura Marchel, Carolina Scalcini y Bárbara Torti 153

Sección 3. Políticas educativas en distintas escalas y niveles jurisdiccionales en el marco de la pandemia. Emilia Di Piero y Jéssica Miño Chiappino 169

Ecos de las políticas educativas: el nivel medio durante la pandemia en Santa Fe. Silvia Alucín..... 174

La educación secundaria técnica en Jujuy: políticas y experiencias en tiempos de pandemia. Saccone, Mercedes 192

Educación secundaria, continuidad pedagógica en ASPO, y regreso a una nueva normalidad: un estudio en Provincia de Buenos Aires sobre la gestión institucional, el curriculum y las trayectorias escolares en un escenario de desigualdad y covidiania (2021- 2022). Krichesky, M; Gagliano, R; Lucas, J; Haller, V; Shvindt, M y Volpati, A 209

¿Qué estamos enseñando? Problematizaciones en torno de la puesta en acto de políticas curriculares en educación secundaria en tiempos de pandemia. Carla Villagrán 232

Sección 4. Experiencia educativa y subjetiva de las juventudes durante la pandemia. Ada Freytes Frey, Agustina Corica y Adriana Ortiz 249

Experiencias de escolarización en Pandemia. Miradas de estudiantes del nivel secundario en Caleta Olivia. Huayra Martincic y Eduardo Langer 254

Experiencias escolares de jóvenes wichí en contexto de pandemia. Elisa Martina de los Ángeles Sulca, Rodrigo Saul Guanuco y Francisca del Pilar Corregidor. 271

La construcción social del suicidio en la escuela secundaria. Notas sobre la desigualdad y el dolor. Ludmila Magalí Sukolowsky..... 286

Sección 5. Trabajo docente en el nivel secundario en pandemia. Mariano Chervin, Luisa Salazar Acosta y Adriana Ortiz 301

Un análisis sobre el trabajo docente durante la pandemia en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires: condicionantes sociosanitarios y de género. Nora Gluz, Verónica Cáceres, Valeria Martínez Del Sel, Pablo Sisti, Marcelo Ochoa y Luisa Vecino..... 305

Alteraciones del trabajo docente en escuelas secundarias del conurbano. Reconfiguración e incertidumbre. Mariela Arroyo, Silvina Felicioni y Alicia Merodo..... 324

Prefacio

La pandemia y las medidas de aislamiento para la prevención del contagio afectaron de manera generalizada la vida de las personas. En lo que respecta a la vida personal fueron tiempos sombríos, tal vez de los más sombríos que nos haya tocado vivir. Tiempos en los que poner un pie en la calle daba miedo. Encontrarse con gente querida daba miedo. Estar en una plaza daba miedo. Ir a la escuela daba miedo.

En lo que respecta a la vida profesional, la pandemia y el aislamiento desconcertaron nuestro quehacer cotidiano. Nuestros lugares de trabajo en docencia, extensión e investigación, como son las aulas, las escuelas y las universidades debieron ser cerrados dando lugar a otras formas de realizar estas tareas.

Asimismo, las preocupaciones por la desigualdad educativa, que orientan nuestras investigaciones se agudizaron aún más al pensar en las formas de producción y reproducción del conocimiento en soledad y la fuerte dependencia de los recursos tecnológicos.

En ese contexto iniciamos un diálogo en la virtualidad y pensamos en la idea de reunir investigadorxs formadxs y en formación de distintos lugares del país, para reflexionar en torno de estas nuevas circunstancias y su impacto en el campo educativo, a la luz de viejos interrogantes que resurgían con más fuerza en contexto de pandemia, así como pensar en los desafíos por venir en el campo de la investigación educativa.

De allí que nos vimos llamadxs a inventar, tal vez convocadxs por un impulso catártico. Necesitábamos un rumbo

entre tanta desorientación y entre lxs tres creamos un espacio de encuentro. Así nació la idea del workshop allá por 2020, concebida desde el encierro más duro, para conversar en clave investigativa sobre la pandemia, las desigualdades y la escuela secundaria.

Contamos con la valiosa colaboración de imprescindibles colegas que urdieron la trama junto con nosotrxs. Notamos que la propuesta resonaba, que había interés, casi desesperación, por intercambiar, por encontrarse, por pensar en conjunto, por ese modo de hacer.

Aquella idea fue creciendo y tomando forma. Se consolidó de la mano de un comité académico de lujo y de la ANP-CyT que nos financió la idea dando lugar a un ciclo de cinco entrevistas a colegas, dos paneles, más de cuarenta trabajos presentados, organizados en cinco sesiones de trabajo coordinadas por catorce investigadorxs que funcionaron durante dos días¹. A todxs ellxs, infinitas gracias.

Este recorrido también dio como fruto este libro, que se organiza en cinco secciones (conservando la organización de los grupos de trabajo del workshop), cuenta con dieciséis capítulos y reúne trabajos nacionales (Córdoba, Catamarca, Salta, provincia de Buenos Aires, CABA, Santa Fe, Jujuy, Santa Cruz) y un trabajo sobre el caso de Costa Rica sobre un tema en común.

Lxs invitamos a seguir encontrándonos en su lectura.

Paola, Matías y Emilia

1- Para mayor detalle sobre el desarrollo del evento, invitamos a la lectura de la Reseña elaborada por Jessica Miño Chiappino en Revista Archivos de Ciencias de la Educación, 15 (19-20), e099: <https://doi.org/10.24215/23468866e099>

Agradecimientos

Este libro y el workshop que le dio origen, no hubiera sido posible sin la colaboración de todas las personas e instituciones que acompañaron, apoyaron, colaboraron y financiaron su realización.

En este sentido, agradecemos profundamente a Claudio Suasnábar por ser el investigador responsable de esta iniciativa: por su apoyo permanente, enorme generosidad y una disposición incondicional.

También estamos muy agradecidxs con lxs integrantes del Comité Académico de lujo que nos acompañó: Myriam Southwell; Martín Legarralde; Sebastián Benítez Larghi; Leticia Muñiz Terra y Claudia Bracchi. Todas las personas mencionadas, con agendas saturadas de actividades, se pusieron a disposición muy amablemente en cada momento en que lxs hemos requerido.

Por otra parte, el Comité Organizador, conformado por Silvia Alucín; Mariano Chervín; Agustina Corica; Ada Freytes Frey; Cecilia Melendez; Analía Ines Meo; Jéssica Miño Chiappino; Manuel Giovine; Gabriela Marano; Adriana Ortiz; Luisa Salazar, quienes a su vez coordinaron los distintos grupos de trabajo con una gran dedicación y esfuerzo, a to-dxs ellxs les agradecemos por esta tarea. Particularmente en relación con la elaboración de este libro, le agradecemos a Mariano Chervín; Agustina Corica; Ada Freytes Frey; Jéssica Miño Chiappino; Manuel Giovine; Adriana Ortiz y Luisa

Salazar por su colaboración en la selección de los artículos y sus presentaciones en las distintas secciones.

Otro agradecimiento muy especial va dirigido a Gabriela Diker, Claudia Bracchi, Myriam Southwell, Gabriel Kessler, Flavia Terigi y Carina Kaplan quienes participaron en los dos paneles brindando aportes sumamente significativos para reflexionar en torno de los problemas vinculados a la pandemia y a la desigualdad en el nivel secundario.

El workshop contó también con una serie de entrevistas brindadas por Sebastián Benítez Larghi, Nora Krawczyk, Martín Legarralde, Analía Inés Meo y Leticia Muñiz Terra, a quienes les agradecemos su disposición y generosidad.

Finalmente agradecemos a todas las personas que participaron del workshop compartiendo sus trabajos. Y especialmente a quienes elaboraron los capítulos de este libro presentando sus avances de investigación y los interrogantes que los orientaron.

Por último, un agradecimiento a la ANPCyT que financió el evento y este libro. Así como también a la FaHCE y al IdIHCS por brindarnos soporte y difusión.

Di Piero, Emilia; Causa, Matías y Santucci, Paola (comp.) (2022) **Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia.**

Claudio Suasnábar

Universidad Nacional de La Plata /IdIHCS-CONICET

Prólogo

Como señala el sociólogo alemán Harmut Rosa (2011) la “aceleración” de los procesos tecnológicos, económicos, sociales y culturales que se expresa en la percepción de que “el tiempo mismo” se acelera constituye una tendencia de nuestras sociedades contemporáneas. Para el autor este fenómeno no es una novedad sino un rasgo constitutivo de la modernidad que se inicia a mediados del siglo XVIII como un cambio en las cosmovisiones del mundo y la sociedad. Sin embargo, la aceleración social no es un proceso constante, sino que evoluciona por oleadas que se originan en nuevas tecnologías y formas de organización. Dichas oleadas por lo general enfrentan procesos de resistencia y eventualmente generan reversiones parciales, aunque no llegan a modificar la direccionalidad de este proceso.

Desde el campo de la historia intelectual, la reflexión de Reinhart Koselleck (2003) nos permite aproximarnos al impacto de estos cambios en nuestras formas de pensar y categorías para comprender la realidad contemporánea. Así, el historiador alemán nos propone la historia conceptual como una analítica capaz de captar la semántica histórica de los conceptos, sus cambios a lo largo del tiempo y su influencia en las ciencias sociales. Al igual que Harmut Rosa, Koselleck

considera la aceleración como una manifestación propia de la modernidad que ubica entre 1750 y 1850 un período bisagra (*Sattelzeit*), el cual se manifiesta en una ruptura entre el “espacio de experiencia”, noción que alude al pasado-presente, esto es, los acontecimientos pasados que pueden ser recordados, racionalizados y formas de conductas transmitidas, y el “horizonte de expectativas” que remite al futuro-presente, es decir, a las proyecciones desde un presente determinado sobre la que podría ocurrir sea deseado o temido.

La acelerada expansión del virus covid 19 en marzo de 2020 no solo marca el inicio de una crisis sanitaria global que (aunque pasada su etapa más virulenta) todavía mantiene la categoría de pandemia sino también expresa la aceleración de una serie de tendencias de cambio pre-existentes que desafían la comprensión de las ciencias sociales, por cuanto profundizan la ruptura y distancia entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas. No es casual, entonces que la “incertidumbre” como sentimiento de inseguridad ante los acontecimientos futuros y la “perplejidad” frente a una realidad social que escapa a nuestras categorías comprensivas, constituyen dos sensibilidades que caracterizan la escena contemporánea.

A casi dos años y medio de iniciada la pandemia², las discusiones de las ciencias sociales se fueron desplazando de aquellas reflexiones sobre el retorno del Estado como agente capaz de dar respuesta a la crisis sanitaria y la preocupación por el creciente control y vigilancia social de esta misma presencia estatal, hacia un balance más detallado de los efectos

2- Este artículo se escribió en el mes de Julio de 2022

e impactos de la pandemia en la economía y los distintos ámbitos sociales.

A nivel educativo, estos desplazamientos en las preocupaciones y conceptualizaciones también son reconocibles. Así, los primeros meses de la pandemia mezclaron la perplejidad frente al cierre acelerado (*lockdown*) y la mirada esperanzada de que la crisis podía constituirse en una oportunidad de cambio mantada en visiones de un “solucionismo tecnológico” (Morozov, 2015) que rápidamente mutaría hacia la preocupación por el impacto sobre las condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje de niños y jóvenes.

Durante estos años signados por la pandemia, los gobiernos y ministerios de educación tomaron medidas inéditas como el cierre de las escuelas y reorientaron sus acciones hacia la continuidad de la tarea educativa a través de la virtualización de la enseñanza en la mayoría de las instituciones, y adoptando otro tipo de modalidades educativas en aquellos contextos sin conectividad. Esta situación supuso un desafío al campo educativo para generar conocimientos que permitieran planificar estrategias y acciones orientada a acompañar las trayectorias escolares de los sectores en situación de mayor vulnerabilidad. Más aun, las nuevas condiciones plantearon la necesidad de re-pensar los procesos de formación y capacitación de los docentes para hacer posible un retorno a clases que minimice los efectos de la pandemia.

En este sentido, el libro **Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia** compilado por Emilia Di Piero, Matías Causa y Paola Santucci reúnen un conjunto de trabajos de investigación presentados en el Workshop “Educación secundaria, desigualdad, pandemia y pospan-

demia” en el IdIHCS/CONICET de la UNLP los días 9 y 10 de septiembre de 2021. Dichos trabajos procuran mapear este nuevo escenario que podemos sintetizar alrededor de tres grandes interrogantes: ¿Qué rasgos y particularidades asume el retorno de la escolaridad en la post pandemia? ¿Cómo afectó la ruptura obligada del formato escolar de la escuela secundaria en las dinámicas institucionales y en la subjetividad de los estudiantes? ¿Qué impacto tuvo el cierre de escuelas y la continuidad pedagógica virtualizada en términos de las trayectorias educativas de los jóvenes y las transiciones entre niveles?

Ciertamente, el libro propone un ejercicio de análisis que, si bien focaliza en la coyuntura sus reflexiones recuperan tendencias pre-existentes (pasado reciente) que posibilita discutir no solo el impacto de la pandemia en la escuela secundaria actual (presente continuo) sino también explorar los múltiples sentidos que dejan abierto esta (nueva) normalidad educativa en las instituciones y actores escolares (futuros posibles).

Al respecto más que comentar las distintas secciones del libro que retoman cada uno de los tres interrogantes, preferimos reseñar grosso modo un set de cuestiones críticas que enmarcan los hallazgos y resultados empíricos de los trabajos, así como también condicionan y/o limitan las estrategias de intervención para la escuela secundaria. Dichas cuestiones refieren al legado de las reformas educativas recientes, los límites de la expansión educativa, el impacto de la pandemia en educación y los estilos de desarrollo educativo en las tensiones entre diversificación institucional y segmetación educativa.

El legado de las reformas educativas de la década de 2000.

Las políticas educativas en la región durante este período se caracterizaron por reformas cuyo rasgo distintivo será las iniciativas de reparación social. Así, el común denominador será la expansión de los derechos educativos puesto de manifiesto en tres grandes orientaciones: a) la ampliación del acceso a todos los niveles, b) el reconocimiento de derechos de poblaciones excluidas y marginadas, y c) el crecimiento notable del financiamiento educativo. Ciertamente, «el derecho a la educación» como demanda-consigna se gestó en la década anterior para movilizar y nuclear la resistencia frente a las reformas neoliberales (López, 2007; Terigi, 2012). En Argentina esta retórica será recuperada y plasmada en un conjunto de nuevas leyes de educación como la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Técnico-Profesional y la Ley de Educación Nacional (LEN).

El impacto de la ampliación de la obligatoriedad escolar y el aumento del financiamiento educativo fue el motor en un nuevo ciclo de expansión matricular en la región que se concentrará en el nivel secundario y en menor medida en el nivel inicial. Como señalan Benza y Kessler (2020) si bien perduran grandes desigualdades entre los países, América Latina ha sido exitosa en su proceso de inclusión educativa que se observa en las tasas de asistencia por edades. Así, tomando como referencia el año 2013 el rango de edad de 6 a 11 años mostraba la casi universalización de la educación primaria con el 97,2 %, y aunque todavía está lejos de estos valores la educación preescolar (4 y 5 años) y la educación temprana (de 0 a 3 años) también muestran un crecimiento. Sin duda la masificación del nivel secundario constituye la nota distintiva del proceso de expansión ya que para la fran-

ja de 12 a 14 años la asistencia escolar asciende al 93,9 % y el segundo tramo de 15 a 17 años si bien se reduce al 76,6 % da cuenta de una ampliación del nivel. Este cambio se expresa en que, si hasta mediados del siglo XX la escuela media era una institución elitista donde pocos países superaban el 20 % de su población de 19 a 22 años con secundaria completa, para 2005 la mitad de los países supera el 50 % lo cual da cuenta del proceso de masificación de este nivel educativo (SITEAL-UNESCO). Por último, en cuanto a la educación superior para 2013 también experimenta un crecimiento en la asistencia 30,8 % en la franja de 18 a 24 años, aunque con grandes desigualdades entre países.

Los límites de la expansión educativa. Con todo, los últimos 10 años dejan en evidencia los límites de este proceso de expansión que se manifiesta en la brecha entre acceso y conclusión de los estudios. En el caso de la escuela secundaria las tasas de finalización del nivel muestran que una cuarta parte de los jóvenes que empiezan no finaliza sus estudios, promedio que encubre las fuertes brechas entre países y sectores sociales. Como señalan Benza y Kessler (2020) para 2013 el promedio de finalización para la región era 55,0 % en las zonas urbanas pero cruzado por niveles de ingreso muestra las desigualdades entre el primer quintil (32,9 %) y quinto quintil (70,4 %). Los casos de Brasil, Argentina y Chile por su parte nos revelan diferentes trayectorias y tendencias similares como el primero de los países mencionados donde la tasa promedio de finalización está en la media regional de 53,5 % con una brecha entre 31,2 % para Q1 y 78,7 % para Q5; la situación de Argentina no es muy diferente con una tasa de finalización de 53,6 % y una brecha de 34,0 % para Q1 y 79,0 % para el Q5. Chile, aunque presenta mejores indicado-

res todavía está lejos de garantizar el egreso del nivel ya que tiene una tasa promedio de 79,8 % y una distancia de 71,3 % para Q1 y 91,5 % para Q5. Estos datos parecen constatar cierto consenso entre especialistas respecto de la dificultad para avanzar en la meta de universalizar el nivel secundario no es otra que el agotamiento y/o final de un modelo de expansión educativa que ya no es eficaz para incorporar a las aulas una heterogénea diversidad de grupos sociales.

La educación en tiempos de pandemia. Al respecto una serie de informes regionales y globales recientes coinciden en distinguir efectos e impactos a nivel de países e instituciones, por un lado, y su proyección temporal entre el corto plazo y el mediano plazo, por otro lado (ONU, 2020; CEPAL/UNESCO, 2020 y BID, 2020). En este sentido, y resumiendo los resultados podemos decir que el impacto del cese de actividades presenciales y la transición a la educación *online* estuvo atravesado por fuertes desigualdades entre países e instituciones que supusieron diferentes grados de preparación, rapidez y capacidad de gestionar en contexto de emergencia. Los datos y estimaciones disponibles indican claramente que estas diferencias repercutieron en los estudiantes afectando más a los sectores desventajados, en la consecuente disminución de los aprendizajes y el aumento de la deserción estudiantil.

Así, las estimaciones de la CEPAL reconocen que el cierre de las escuelas afectó a 167 millones de estudiantes, de los cuales el 99% tuvo durante el año 2021 una interrupción total o parcial de al menos 40 semanas de clases presenciales que equivale a 1 año académico. Además, se estima que 3,1 millones de niños/as y jóvenes de todos los niveles educativos podrían abandonar la educación en la región. Asimismo, las

estimaciones de los efectos de virtualización de la educación (continuación de estudios en línea) dan cuenta no solo de las limitadas capacidades de los sistemas educativos para enfrentar esta coyuntura sino también la necesidad urgente de la universalización del acceso digital. Los datos para 2019, revelan que el 33% de niños/as y jóvenes (entre 5 y 20 años) de países de la región³ vivía en hogares sin acceso a Internet. El acceso además es muy desigual entre los países de la región y por nivel socioeconómico: en promedio, el 53% de personas de 5 a 20 años del primer quintil de menores ingresos tiene acceso a Internet en el hogar, comparado con 93% de los del quintil 5 de más altos ingresos. Trabajos más recientes (BM, 2021 y BID, 2022) confirman este balance todavía incompleto del impacto de la pandemia por lo cual llaman a actuar con celeridad en políticas educativas centradas en el reingreso a la escuela y la finalización de trayectorias de estudiantes.

Estilos de desarrollo educativo, diversificación de la estructura y segmentación educativa. La experiencia histórica de la universalización de la educación secundaria en numerosos países occidentales durante la posguerra muestra una dinámica de expansión basada en una diversificación de la oferta institucional a partir de la creación de diferentes tipos de escuela, orientaciones y modalidades más o menos flexibles y articuladas entre sí. La noción de segmentación da cuenta de esta dinámica que refiere tanto a los diferentes circuitos (recorridos paralelos) como a las diferencias de origen social de los alumnos en cada circuito/segmento. La estrategia de expansión supuso la combinación de estructuras unificadas

3- 10 países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana

y modelos institucionales comprensivos, aunque cada país según se configuración histórica y tradiciones pedagógico fue moldeando estilos nacionales (Muller, Ringer y Simon, 1992; Green, 2006).

Los países de América Latina encarnan otro estilo de desarrollo que ha privilegiado la creación de estructuras unificadas (ciclos comunes o formación general) y de orientaciones tradicionales (bachillerato, técnico, rural) como estrategia de expansión que caracterizaron los ciclos de reforma de las décadas de 1960, 1990 y con algunas innovaciones también persiste en las políticas recientes. Al respecto, Acosta (2021) formula una hipótesis por demás provocadora al señalar que “la educación secundaria se desarrolla en la tensión entre el par extensión-diversificación con efectos sobre la segmentación”, la cual tiene como consecuencia que “la diversificación como forma de sostener la expansión de la educación secundaria pareciera sostener y/o profundizar la segmentación educativa” (p.13). En sistemas educativos atravesados por la desigualdad social estas dinámicas profundizan una de las principales formas de segmentación educativa como la diferenciación por sector público y privado.

Como señalamos al inicio, vivimos tiempos de aceleración de tendencias de cambio pre-existentes que desafían la comprensión de las ciencias sociales, y profundizan la distancia entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas. El libro **Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia** compilado por Emilia Di Piero, Matías Causa y Paola Santucci constituye un aporte relevante no solo para comprender el nuevo escenario educativo y en particular de la escuela secundaria, sino también los hallazgos y resultados empíricos de los trabajos reunidos deli-

nean renovadas líneas de indagación que dialogan con el set de cuestiones críticas que hemos apuntado.

Bibliografía

- Acosta, F. (2021) **Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina**. Documentos de Proyectos, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago.
- Banco Mundial (2021) **Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños**. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe
- Benza, G. y Kessler, G (2020) **La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas**. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BID (2022) **¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un futuro mejor para la juventud**.
- BID (2020) **Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a clases presenciales**. División Informes, diciembre.
- CEPAL/UNESCO (2020) **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. Informe Agosto.
- Green, A. (2006), "Comprehensive Schooling and Educational Inequality", en A. Green, J. Preston y J. Janmaat (Eds.), **Education, Equality and Social Cohesion**, pp.118-14. UK: Palgrave MacMillan
- Koselleck, R. (2003). **Futuro-pasado. Sobre una semántica de los tiempos históricos**. Barcelona: Paidós.
- Morozov, E. (2015) **La locura del solucionismo tecnológico**. Buenos Aires, Capital Intelectual Editorial.
- Muller, F. Ringer y B. Simon (Comps.) (1992), **El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

ONU (2020) **La educación durante la COVID-19 y después de ella.** Informe de políticas, agosto.

Rosa, H. (2011) “Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada”, en Revista *Persona y Sociedad* Vol. XXV, N° 1. Universidad Alberto Hurtado. 9-49

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles *Propuesta Educativa*, núm. 29, junio, pp. 63-71 Buenos Aires: FLACSO.

**“Educación secundaria, desigualdad,
pandemia y horizontes pospandemia”**

Sección 1. Formato de la escuela secundaria y virtualización de la educación en la pandemia

Paola Santucci
(FaHCE-UNLP)

En las últimas décadas, la preocupación por la necesidad de reformar la escuela secundaria se ha instalado de manera generalizada en el campo de la investigación académica. Este consenso se inscribe en los desafíos que le plantean los procesos globales de reconfiguración cultural a la escuela, al interpelar la hegemonía de la cultura letrada, la centralidad de la cultura escolar y su capacidad para moldear la subjetividad de la juventud del siglo XXI. Al mismo tiempo, las tendencias a la universalización del nivel, promovidas por las nuevas legislaciones de los países de la región, tensionan su carácter selectivo, evidenciando las limitaciones del modelo escolar para dar respuesta a la incorporación de nuevos sectores. Es por ello que la problematización del formato de la escuela secundaria se ha constituido en un tema de agenda política y académica en Argentina desde principios del siglo XXI.

En este campo de estudios mucho se dice respecto de la existencia de un conjunto de regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo que organizan las actividades escolares y operan como una suerte de resistencia a la incorporación de modificaciones, pudiendo explicar el fracaso de muchas reformas implementadas. Sin embargo, estos cuestionamientos no se cristalizaron en formas emergentes que desafíen las prácticas educativas y socializadoras hege-

mónicas. A raíz de ello, muchas producciones académicas se orientaron a estudiar experiencias alternativas al formato escolar que se han ido ensayando en distintos momentos históricos y espacios educativos para conocer sus alcances a la hora de tensionar la forma escolar hegemónica del nivel secundario, que se ha sostenido con pocas modificaciones desde su constitución.

Ahora bien, la pandemia del COVID19 y particularmente el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) establecido en Argentina desde el 16 de marzo de 2020, tuvo un impacto significativo en el sistema educativo al suspender las clases presenciales. Esto implicó la ruptura obligada del formato escolar, cuyos elementos están articulados de tal manera que al alterar uno de ellos se modifica el conjunto. De allí que, al trastocar la presencialidad, también se ve afectada la gradualidad, la simultaneidad, las formas de ordenamiento del tiempo y del espacio escolar, entre otras. En definitiva, el ASPO provocó una alteración generalizada de las condiciones de escolarización y por lo tanto estableció la necesidad forzada (o la oportunidad, según el cristal a través del cual se lo mire) de ensayar otras formas.

En este marco, la virtualización de la educación se presentó como una de las opciones más propensa para que las instituciones educativas sostuviesen el contacto con lxs estudiantes y habilitasen modos sincrónicos y asincrónicos del desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta modalidad agudizó las desigualdades existentes, tanto por parte de estudiantes como de docentes, en torno a los recursos tecnológicos y la conectividad, frente a la necesidad de disponer de ellos de manera intensiva para sostener la escolaridad.

En este sentido, no cabe duda que la experiencia de modificación forzosa de las condiciones de escolarización durante la pandemia requiere de investigaciones capaces de abordar la problemática en toda su complejidad. Es por ello que invito a leer los tres capítulos presentados en esta sección del libro que convergen en torno del análisis sobre lo ocurrido con el formato de la escuela secundaria durante la pandemia y sus expresiones en relación a la desigualdad educativa, así como también permiten reflexionar acerca del impacto de estas experiencias en las formas de escolarización hacia un futuro en vías de construcción. De este modo, abren horizontes temáticos y teóricos para poder recorrer de aquí en más por las personas interesadas en la problemática de la organización escolar.

Por su parte, el primer capítulo de esta sección escrito por Andrea Martino, propone una reflexión teórica necesaria sobre la noción de presencialidad e interpela la manera en que se concibe la escolaridad desde el presentismo, al sostener que es una de las formas posibles de producir y regular la presencia de los cuerpos en la escuela. De allí que, al transformarse las coordenadas estructurantes de la presencialidad hegemónica durante la pandemia, las instituciones educativas se vieron obligadas a resignificar la producción de presencias ensayando nuevas formas de reconocerlas y/o regularlas. En este sentido, dicho trabajo constituye un aporte significativo para el campo académico al permitir complejizar y trascender la dicotomía simplista de “presencialidad - no presencialidad” instalada por los medios de comunicación como resultado de una disputa político-partidaria. De este modo, al evidenciar que no hay una única manera de vinculación con lo escolar, se pregunta sobre el modo en que

se producen las presencias cuando los anclajes institucionales y organizativos del espacio y tiempo escolar se han transformado, así como también qué significa que lxs estudiantes estén vinculadxs con la escuela y con qué hilos se teje ese vínculo. Los hallazgos de esta investigación nutren, sin lugar a dudas, las reflexiones sobre el ausentismo, la continuidad pedagógica, la vinculación y la presencia escolar, al ser preocupaciones del campo educativo siempre presentes, que van a adoptar una gran centralidad en los desafíos pospandémicos.

En el capítulo siguiente, desde la perspectiva de la comunicación/educación, María Rosa Chachagua propone un recorrido a través del análisis empírico de una serie de experiencias donde la radio se convierte en una estrategia educativa para algunas escuelas en el ámbito rural salteño. Esta alternativa fue desarrollada frente a necesidad de encontrar una forma de comunicación y de garantizar la continuidad pedagógica en el contexto rural, donde la situación de emergencia sanitaria visibilizó y profundizó la desigualdad ya existente vinculada con el acceso a internet y a los recursos tecnológicos. Dichas experiencias resignifican el sentido del dispositivo “radio”, que se caracteriza por ser un medio de comunicación tradicional y a partir del ASPO es recuperado como una estrategia pedagógica para posibilitar la continuidad escolar de la población rural. En definitiva, este trabajo, al mismo tiempo que evidencia las desiguales condiciones de escolarización de lxs estudiantes de las escuelas rurales salteñas, muestra el modo en que se recicla un dispositivo tradicional al servicio de la continuidad pedagógica dando lugar a nuevas formas de enseñar, aprender, comunicarse y compartir.

Esta producción tiene muchos puntos en común con el último capítulo de esta sección escrito por Diego Conejo y Cecilia Dobles, quienes abordan el proceso de incorporación de la población rural a la escolarización secundaria en Costa Rica, desde una perspectiva histórica que les permite relatar el derrotero que supone la inserción de nuevos sectores y la agudización de estas dificultades durante la pandemia. Específicamente, a partir de revisar las diferentes modalidades de educación rural implementadas, analizan los obstáculos que operaron y operan para garantizar una escolarización efectiva, así como también el impacto de la pandemia en todo este proceso. En relación a este aspecto, se identifica una mayor dificultad para sostener la educación en la ruralidad durante la pandemia, a causa de la brecha existente en el acceso a la conectividad y en los recursos tecnológicos con respecto a la población urbana. Este hallazgo también es compartido por otras investigaciones orientadas a analizar los efectos de la emergencia sanitaria en la educación rural en Argentina, es por ello que esta pesquisa aporta elementos no solo para pensar la realidad costarricense sino también la de nuestro país.

En líneas generales, las tres producciones de esta sección analizan interpelaciones al formato escolar desde distintas aristas, visibilizando tensiones no resueltas que constituyen los desafíos por venir en los sistemas educativos pospandémicos. Aunque sabemos que nada es totalmente nuevo y que todo se construye con los materiales y recursos de época, es importante aprovechar la oportunidad que actualiza la pandemia, para pensar problemáticas educativas preexistentes que, si bien son de larga data, es necesario construir consen-

so respecto de las modificaciones que requiere el modelo escolar del nivel secundario.

Presencialidad(es) y presencias en escuelas secundarias cordobesas

Martino Martino Andrea – Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

E-mail: andrea.martino@unc.edu.ar – Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales – Doctoranda en Ciencias de la Educación.

GT 1.-Formato de la escuela secundaria y virtualización de la educación en la pandemia.

Introducción

En este artículo⁴ interesa problematizar la noción de presencialidad como uno de los rasgos que definen el formato escolar vigente en el sistema educativo y que en el marco de la pandemia ha cobrado nuevos relieves como objeto de disputa política pero también como opción educativa a resignificarse.

Su suspensión, desde marzo del 2020, entre las distintas medidas de cuidado para evitar la propagación de los contagios por Covid-19 en un contexto mundial de pandemia, visibilizó y jaqueó este supuesto de la gramática escolar instituida, cuya férrea naturalización y sedimentación en nuestros

4- En este trabajo presento avances realizados desde mi Proyecto de doctorado, titulado “Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones”. Dicha investigación forma parte de la investigación marco que aborda “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” (Proyecto de Investigación CONSOLIDAR 2018-2021, SeCyT, UNC) radicados ambos en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

sentidos y prácticas, produjo no poca sorpresa y bastantes incertidumbres respecto a qué escuela y qué continuidades pedagógicas era posible sostener y producir.

La presencialidad escolar como rasgo y condición de y para la escolarización de masas y por tanto como modalidad educativa hegemónica en el sistema educativo, tal como la conocimos hasta marzo del 2020, implicaba que tiempos, espacios, cuerpos y transmisiones se articulaban, concebían, organizaban, usaban y producían cotidianamente desde supuestos pedagógicos-didácticos, organizativos, políticos, económicos y culturales asentados en la co-presencia, la simultaneidad y la sincronía. Es decir, la presencia de lxs actores escolares se producía a través del desplazamiento y asistencia de unos cuerpos -co-presencia- en un mismo espacio y tiempo de manera simultánea (Castro y Martino, 2021), realizando unas actividades y tareas sincrónicamente pautadas. De esta manera, se puede decir que desplazamientos, duraciones y espacialidades organizadas y pautadas para la transmisión del acervo cultural configuraron un tipo de presencialidad que se constituyó en condición de posibilidad para la escolarización.

Esta forma de presencialidad mantenía unas determinadas regulaciones en torno a lo permitido y lo prohibido respecto a la asistencia y a las inasistencias -determinadas en los diferentes regímenes académicos establecidos para el caso de lxs estudiantes- y puestos en juego a través de distintos dispositivos y prácticas de control y sanción como tomar lista por parte de lxs preceptorxs, establecer parámetros numéricos para definir la cantidad permitida de 'faltas', establecer qué se consideraba una ausencia y las razones de su justificación. Estar presente en la escuela para el caso de lxs

estudiantes, suponía asistir y permanecer (poner el cuerpo) junto con otrxs actores escolares, en los espacios indicados y en los momentos y duraciones definidas y organizadas, realizando y haciendo actividades y tareas o siendo sujeto de diferentes tipos de instrucciones y transmisiones. Cuerpos presentes cercanos o próximos físicamente, presentes de manera simultánea en espacios y tiempos concebidos, organizados, regulados, delimitados y cronometrados para realizar tareas, actividades y ejercicios.

Concebida de esta manera, la presencialidad además de ser una opción educativa, se configuró como un rasgo de la escolarización que produce y regula presencias y ausencias escolares. Por lo cual en este trabajo, planteo que lejos de ser un objeto inerte, una condición administrativo-organizacional del sistema educativo, es una producción cotidiana y local, viva e incesante a la vez, de presencias y ausencias, entendidas éstas no sólo como asistencias e inasistencias consignadas en un documento oficial o en la estadística escolar, sino como expresión del modo en cómo se las representa y decodifica desde determinadas formas de trabajo pedagógico y de lazo institucional con lo escolar. En este sentido, planteo que **la presencialidad, los modos de concebirla y por tanto de materializarla a través de distintas regulaciones, prácticas y sentidos, son una construcción histórica en la que se van definiendo y configurando proximidades, enlaces y distancias -materiales y simbólicas- entre lxs estudiantes y la escuela.**

Desde estas ideas y supuestos, recupero de las conversaciones y entrevistas realizadas en este último tiempo a docentes, directivxs y preceptores, escenas relativas a las presencias de lxs estudiantes en la escuela en tiempos de virtualidad y bi-

modalidad y a los modos en que las escuelas y sus agentes escolares pendulan entre la toma de asistencia como procedimiento de control y una lógica de cuidado que busca sostener un vínculo para producir una presencia.

En el final de esta presentación, planteo algunas reflexiones acerca de la emergencia, en tiempos pandémicos, de nuevas formas de presencialidad, como habilitación para pensar otras articulaciones posibles entre producción de presencias, escolarización y efectivización de derechos educativos en especial, en aquellxs estudiantes más vulnerables socialmente.

Acerca de la estrategia metodológica

Como se planteó en la introducción, los avances que aquí se están exponiendo forman parte de una investigación doctoral en curso. La misma es de tipo cualitativa, realizada en contextos escolares, a través del estudio de casos con dos escuelas secundarias de gestión estatal localizadas en Córdoba Capital⁵.

Los casos seleccionados son reconocidos como el lugar donde “leer” y articular tres escalas de análisis: la de las políticas educativas, la escala institucional de los procesos y respuestas que construyen las escuelas en clave local atendiendo a las resignificaciones y traducciones que se realizan de las regulaciones políticas (Ball, 2002; 2015); y la escala de los sentidos y experiencias escolares de lxs estudiantes.

5- Cabe señalar que el trabajo de campo más intenso se realizó durante los años 2018 y 2019. Durante el 2020 y parte del 2021 el trabajo de campo debió rediseñarse y producirse bajo entornos virtuales. Mientras se escribe este artículo, he vuelto a los edificios escolares y me he encontrado cara a cara con distintos actores escolares. En este trabajo recupero las voces y relatos reconstruidos en este regreso al campo empírico.

El análisis relacional con estas tres escalas viene siendo abordado desde los siguientes ejes conceptuales:

- 1) Formato escolar, presencialidad y régimen académico como categorías fecundas para interrogar acerca de la producción de discontinuidad -por la acumulación de inasistencias- en el seno de condiciones institucionales y pedagógicas sostenidas bajo el principio de la regularidad de la asistencia a clases y la continuidad.
- 2) Las categorías de tiempo educativo y tiempo escolar como conceptos fundamentales para problematizar la dinámica de las presencias y ausencias de lxs estudiantes en la escuela en relación a los sentidos de la experiencia escolar cuando las inasistencias producen disminución del tiempo para aprender.
- 3) El eje referido a experiencia escolar, sentidos y temporalidades de lxs estudiantes, en relación a los procesos de escolarización, concebidos como una construcción compleja en los que, lejos de ponerse en juego únicamente la capacidad del Estado para dar cobertura de educación a todxs lxs niñxs y adolescentes en edad escolar, también se gestan prácticas y significados ligados a las relaciones que se configuran entre los diversos grupos sociales y la escuela.

Estas categorías se constituyen en grandes organizadores teóricos que vienen orientando las preguntas y el trabajo de campo realizado, colaborando en la problematización y abordaje del objeto de estudio.

Nuevas escenas escolares ¿otras formas de presencia?

Pasados los primeros meses desde el inicio del cierre de los edificios escolares y la suspensión de la presencialidad tal como la conocimos antes del 2020, algunas preguntas comenzaron a insinuarse en mi investigación. Ante los discursos -en algunos casos mediáticos y en otros provenientes del campo escolar y académico- referidos a la “no presencialidad”, se abría la interrogación acerca de si efectivamente se trataba de su inexistencia o de inteligir una nueva e inédita manera de producción de la misma y de regulación de presencias y ausencias, o de relación entre tiempos, espacios, cuerpos y transmisiones.

Desentrañar ese interrogante implicó recuperar las voces de distintxs agentes escolar para revisar las relaciones entre presencias y ausencias, asistencias e inasistencias, y por tanto para seguir problematizando sobre la presencialidad.

“...el año pasado en un momento los preceptores dijeron ‘tome-mos lista’ porque los chicos están en los grupos. Y en uno de los cursos los chicos ponían su presente, tenían hasta las cuatro de la tarde para poner el presente en el grupo de whatsapp, digo fue sobre todo para instalar algún horario en los críos, es decir, se decía ‘se toma lista hasta las cuatro de la tarde, de las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde’. Y los chicos ponían su presente, la verdad era una rutina, que no agregaba nada, era casi como un juego... vos tenés que abrir el celular e ir al grupo de whatsapp, nada más, (...) pero era una especie de estar” (Entrevista a directora, mayo de 2021, Escuela A, Córdoba Capital).

“había un nene que solo tenía el celular... y a veces tenía datos, en general no... no había forma de contactarse con el chico ni de mandarle nada... (...) lo único que teníamos era internet... y si el chico no tenía internet era como que ahí no había forma de que la escuela llegara hasta el chico... unas condiciones tan precarias las de esta familia, si vos vieras donde viven... (...) la cuestión es que el chico estaba mal. Hablamos con la mamá (...) pensamos con la preceptora para que se le pudiera hacer algún seguimiento, saber qué estaba haciendo y que el nene supiera que la escuela estaba ahí... luego le mandamos los cuadernillos y cuando iba por los módulos alimentarios ahí recibíamos las carpetas, las hojas, los trabajitos y mandábamos más... bueno... la preceptora todos los días lo llamaba por teléfono... le preguntaba si había hecho algo... el nene esperaba que su preceptora lo llamara” (Entrevista a directora, mayo de 2021, Escuela A, Córdoba Capital).

“en nuestro caso tenés chicos que se conectan y apagan todo... entonces no es así, en las clases donde había meet con los profes, yo entraba y controlaba... tampoco fueron tantas las clases por meet que se hicieron... entonces pedía que por micrófono me dijeran presente y que prendieran las cámaras por lo menos una sola vez... ¿cómo sabés quién está ahí si no?... ¿a quién le estás dando clase?” (Entrevista a preceptor, junio de 2021, Escuela B, Córdoba Capital).

Aunque extensos, estos fragmentos nos interrogan respecto a qué es una presencia y de qué modo se la produce y sostiene cuando los anclajes institucionales y organizativos como el espacio y el tiempo escolar han sido transformados tanto

en sus duraciones, materialidades, modos de organización y regulación como en sus localizaciones sincrónicas y producción de relaciones sociales.

Los dos primeros relatos dan cuenta de escenas escolares del 2020 en las que la asistencia al edificio escolar por parte de lxs estudiantes y el control de la misma por parte de lxs preceptorxs se reconfiguran en el nuevo contexto. En relación a la primera escena, dos cuestiones interesan poner de relieve. Por un lado, la suspensión de un tipo de desplazamiento mientras otros se habilitan. Si con la vieja presencialidad, eran lxs estudiantes quienes realizaban los desplazamientos de sus cuerpos hacia la escuela, en tiempos de pandemia, es la escuela quien tuvo que desplazarse a través de distintos modos (dispositivos electrónicos, plataformas, cuadernillos, redes sociales, llamadas telefónicas, módulos alimentarios, etc.) para estar presente en la vida cotidiana de confinamiento social de esx estudiante. Por otro lado, es posible reconocer el sostén y continuidad de la condición de estudiante a través de una práctica usual y naturalizada en la escuela secundaria como la de “tomar asistencia” en el inicio de la jornada. Es una escena en la que a través de un grupo de whatsapp les estudiantes enuncian una presencia y a través de la misma, informan que ‘están’, que de algún modo siguen siendo estudiantes, aun cuando solo sea para decir/escribir/enunciar una palabra: ‘Presente’.

Para el caso de la segunda escena, la presencia de una preceptora a través de un llamado telefónico, una nueva forma de desplazamiento de la escuela hacia lxs estudiantes y sus localizaciones residenciales, también nos remite a una presencia escolar que lejos de controlar la asistencia de un cuer-

po en un espacio, se sostiene en el tiempo, todos los días, en una pregunta ¿cómo estás?

Ese ‘estar ahí’ de esta preceptora durante los cinco días de la semana a través de una llamada telefónica, y la pautaación durante unas horas al día, semanalmente para enunciar por Whatsapp una presencia por parte de lxs estudiantes, nos permite visualizar a este tipo de prácticas de producción de presencialidad, en la que no es tanto la asistencia lo que importa, el signo de una P de presente, sino la producción y los “efectos de presencia” (Zelmanovich, 2019) en tanto sostén y cuidado de una alumnidad siempre en riesgo (Carli, 1997; Martino y Rotondi, 2020⁶), pero que en tiempos pandémicos, sin un espacio y un tiempo organizados y pautaados para fijar una presencia y filiar una posición, esa condición se vuelve mucho más frágil.

Sostener algo en el orden de una duración organizante de cotidianos domésticos regidos por otras lógicas a veces distantes a la escolar (poner el presente de ocho a cuatro) o llamar por teléfono diariamente para allí mantener una alumnidad que en algunos casos se encontraba endeble, habilitó a lógicas de cuidado que buscaron producir presencias de distinto tipo en tiempos, espacios y cuerpos que no se encontraban

6- En este trabajo se recuperaban los aportes del texto de Simons y Masschelein, titulado *Defensa de la escuela*. Una cuestión pública (2014) para hacer referencia a la escuela como una invención asociada a la democratización del tiempo libre y por tanto como una institución que sitúa a todo el mundo en la misma condición inicial: la de ser estudiante. La existencia de la escuela produce estudiantes. Sin embargo, la de estudiante es una posición institucional cuya ocupación plena -es decir ingresar, permanecer y egresar- en sociedades tan desiguales como la nuestra, no está asegurada por el establecimiento jurídico de la obligatoriedad escolar. De allí la idea de ser una posición siempre en riesgo cuando ciertas condiciones familiares, sociales e institucionales no son favorables para que algunxs puedan seguir siendo estudiantes.

simultáneamente sino en sucesiones y temporalidades mucho más fragmentadas e inciertas.

Mientras estas resignificaciones iban operando en este tipo de lógicas virtualizadas, otras ligadas al control y al gobierno de las asistencias continuaron operando, como la que se narra en la tercera escena, sin poder resignificarse en relación a un tiempo y un espacio que, en tanto coordenadas necesarias para la producción de una presencia, se habían transformado sustancialmente. Tal es el relato de este preceptor que, sin embargo, sostiene una pregunta que es posible alojarla en otros registros más pedagógicos que administrativos. La pregunta por “¿quién está ahí? Y ¿cómo saber qué está haciendo si tiene la cámara y el micrófono apagados?” interrogan por una presencia y por una forma de ella en la escena escolar virtualizada. Quizás esta pregunta, habilitada desde otros sentidos, pueda ser la antesala de una forma de producción de presencia en la que lo estudiantil en pandemia pueda también emerger y reconocerse desde nuevas prácticas y significaciones acerca de qué es ser estudiante en tiempos como los vividos recientemente.

Vinculaciones y presencialidades

Sin la presencialidad, tal como se producía antes de la pandemia, las nuevas formas de reconocer y/o regular las presencias y ausencias de lxs estudiantes ya no tienen que ver con la concurrencia y permanencia de éstos en el espacio-tiempo escolar sino con aquello que en la provincia de Córdoba se nominó como vinculación⁷.

7- En octubre del 2020 el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, a través del Memorandum 10/2020 ponía a disposición de las escuelas una forma

Si antes lxs estudiantes eran nominadxs como presentes y ausentes, faltadores o buenxs alumnxs porque tenían asistencia sostenida a clases, eran ‘asistidores’ según la expresión de un preceptor para oponerla a la categoría de estudiantes ‘faltadores’, la idea de ausentes desaparece como figura de la presencialidad tradicional, para devenir en conectados-desconectados, vinculados-desvinculados.

Lxs estudiantes comienzan a ser nombrados según grados de vinculación con la escuela y su funcionamiento, a través del cumplimiento en la entrega de las tareas y actividades y/o de la interacción mantenida en los grupos de WhatsApp, plataformas y clases virtuales sincrónicas, principalmente. De hecho, en una de las escuelas relevadas, se categorizaba a cada estudiante según tres grados de vinculación: ‘Totalmente vinculados’ (realizó todas las actividades); ‘Medianamente vinculados’ (realizó actividades en forma intermitente) y ‘Vinculación nula’ (por falta de conectividad y/o por una decisión familiar)⁸. Y nuevamente aquí, los nombres no terminan de apresar y comprender la heterogeneidad y complejidad de las realidades escolares. Al respecto, una de las directoras entrevistadas aclaraba algunas singularidades en relación a su escuela:

“...nosotros tuvimos desvinculados de todo tipo (...) hubo gente que lo hizo (se refiere a la no vinculación) es porque no tenía recursos. No tenía cómo hacer, gente que se ha mudado de barrio. Siempre fue un porcentaje menor de la matrícula.

de registro acerca de la “evolución del vínculo pedagógico de sus alumnos”. En este sentido se definieron tres categorías: estudiante vinculado, estudiante con vínculo intermitente y estudiante no vinculado. Para mayor información véase el Anexo del Memorándum 10/2020.

8- Esta información era remitida a inspección desde las escuelas.

(...) los otros, no estaban desvinculados, estaban en el grupo de whatsapp, contestaban, pero no entregaban, no entregaban y no entregaban. Entonces recién en febrero comenzamos con la mecánica de cómo entregar (se refiere a las distintas tareas y actividades enviadas por los profesores). Entonces vos tenías los que no sabías nada por conectividad, pero tenías el que estaba en el whatsapp y decidió no entregar ni comunicarse nunca en todo el año, de esos teníamos que sabíamos por el papá cuando venía a buscar el módulo (se refiere al Módulo alimentario del Paicor⁹) que estaba deprimido o que no tenía ganas, había otros que no sabíamos nada pero estaban en el grupo y después teníamos los otros que les agarraba por temporada no vincularse y no entregar nada. Iban y venían” (Entrevista a directora, mayo de 2021, Escuela A, Córdoba Capital).

“...el profe al no tener contacto con el chico, con lo único que tenía contacto era con una foto de los ejercicios con las respuestas. No sabemos nosotros qué aprendieron de eso. Era la mera presentación del trabajo... para muchos profes el vínculo fue eso, la tarea. Ahora estamos viendo qué aprendieron de los contenidos... pero como directora... yo entiendo a los profes que estaban preocupados por el contenido, por la clase... pero el vínculo no eran las tareas, hubo profes que lo entendieron y otros no... hubo chicos que no entregaron tareas pero eso no significó que no dejaran de pensar en la escuela” (Entrevista a directora, mayo de 2021, Escuela A, Córdoba Capital).

Repasar estas citas permite reconocer no solo la heterogeneidad en juego de realidades educativas y de condiciones de

9- Plan Alimentario de la Provincia de Córdoba.

escolarización que no se dejan apresar bajo una única categoría, sino también comprender localmente los modos en que las presencias y las ausencias, las vinculaciones y desvinculaciones se tejen con hebras de distinto tipo y calibre y en el marco de condiciones sociales, culturales e institucionales diferentes.

En el relato de esta directora no solo aparece una nominación clasificatoria, sino el reconocimiento de un sujeto que está triste o deprimido, que no se siente bien, que piensa en la escuela aún cuando no entregue las tareas. La descripción detallada de esta directora advierte acerca de una heterogeneidad de las trayectorias escolares, acentuada en el marco de condiciones familiares y sociales que la pandemia fragilizó y/o empobreció aún más y de procesos subjetivos y vitales de lxs adolescentes en posición de estudiantes, que no puede ser esencializada bajo su adscripción a tal o cual categoría. En muchos casos, tal como relata esta directora, el vínculo con la escuela y la producción de presencia fue variando de acuerdo a diferentes factores y situaciones volviendo a la vinculación como un proceso dinámico y cambiante.

No hay una única manera de vinculación con lo escolar y con la escolarización en sociedades desiguales como la nuestra y más aún en estos dos últimos años. En este sentido quizás, antes que definir grados de vinculación -o por lo menos no de manera exclusiva-, sea necesario comenzar a discutir qué significó estar vinculado con la escuela para lxs estudiantes y sus familias, así como para las escuelas mismas en tiempos de confinamiento y qué está significando actualmente, mientras estamos regresando a los edificios escolares. En muchos casos, se trató solamente de contabilizar tareas y actividades realizadas. Sin embargo, algunas preguntas insisten en

mantenerse: ¿qué tipo de presencia es posible reconocer con unx estudiante que entregó todas las tareas (o la mayoría de ellas) pero su realización estuvo a cargo de otras personas como fue relatado por una de las directoras y docentes entrevistadas? ¿Estaba desvinculadx quien lograba enunciar un presente de ocho a cuatro de la tarde pero no entregó ninguna tarea?

En todo caso, más que codificar vínculos en términos de cantidad de tareas entregadas, resulte necesario indagar con qué hilos se logró armar el vínculo con la escuela en tiempos pandémicos, y cuáles y por qué algunos de ellos se rompieron para muchxs estudiantes.

Plantear esto no significa desconocer ni desmerecer el lugar de los contenidos y su transmisión en la educación escolar. Es más, como la escuela es la institución a cargo de la formación de las nuevas generaciones en aquellos conocimientos que, en un momento histórico determinado, una sociedad ha definido como relevantes para presentar el mundo, (del que hablan Simons y Masschelein (2014)), en tiempos de pandemia y de confinamiento social, la pregunta acerca de cómo seguir presentando el mundo, no debiera quedar reducida sólo a la entrega de tareas y actividades, sino en todo caso, a la interrogación y la apuesta acerca de qué saberes, prácticas y sentidos habilitan a sentirse parte del mundo común y público de lo escolar.

Conclusiones para un cierre

Lo desarrollado en este artículo se orienta a pensar la presencialidad, en tanto opción educativa y condición hegemónica

de escolarización, pero también como categoría analítica que permite reconocer el activo proceso educativo de producción y regulación de presencias y ausencias de lxs estudiantes en la escuela.

Algunas escenas reconstruidas a partir de las voces de distintxs actores escolares entrevistadxs durante el 2020 y el 2021, han posibilitado poner en diálogo y tensión algunos de los bocetos conceptuales que se venían dibujando sobre la presencialidad en tiempos pre-covid, para nutrir la reflexión sobre el ausentismo, la continuidad pedagógica, la vinculación y la presencia escolar.

La experiencia transcurrida desde el año pasado hasta ahora, ha permitido comprender que la presencialidad, en tanto opción educativa y condición de posibilidad para la educación escolar, puede producirse de múltiples formas. En estos últimos tiempos hemos escuchado varias nominaciones emergentes tanto desde aquellas que durante el 2020 indicaban la ‘no presencialidad’, como aquellas que comenzaron a caracterizarla como ‘presencialidad virtualizada’, y ya en el 2021 las referidas a ‘presencialidad de alternancia’¹⁰.

Al transformarse las coordenadas estructurantes de la presencialidad hegemónica hasta el 2020, como el tiempo y el espacio, otras formas de producción de presencia comenzaron a gestarse. Esto supone pasar de una concepción de presencialidad única, a la idea de presencialidades diversas, en plural, esto es, como producción y regulación heterogénea y

10- “Se entiende la presencialidad de alternancia como una dinámica pedagógica que contiene períodos de trabajo de los/as estudiantes con asistencia a la escuela en clases presenciales y actividades de aprendizaje en situaciones no presenciales, mediados por diferentes instrumentos y soportes”. Memorandum N.º 05/2021, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.

situada acerca de cómo la relación entre tiempos, espacios, cuerpos y transmisiones producen presencias y ausencias de sus estudiantes.

Y si bien esta producción más heterogénea de la presencialidad se ha configurado como una respuesta obligada en el marco de la pandemia y sus efectos, se vuelve necesario recuperar y retomar lo realizado, en tanto aportes para seguir interrogándonos acerca de problemáticas como el ausentismo y las formas fragilizadas de enlace institucional y pedagógico de lxs estudiantes con la escuela, en especial lxs más vulnerables.

Es en los espacios cotidianos en la escala local de las instituciones, donde es posible reconocer y conocer las formas plurales y diversas en que la presencialidad, como norma estructurante de la escolarización en el sistema educativo, se singulariza al interior de tramas institucionales, pedagógicas, socio contextuales y subjetivas. En el seno de estas tramas, donde las asistencias e inasistencias de lxs estudiantes van dibujando sus presencias y ausencias, sin que estos pares de términos sean -de manera excluyente- coincidentes respectivamente. Podemos plantear entonces que mientras la presencialidad regula y organiza la asistencia regular y continua a la escuela, la producción de presencia en términos de un vínculo con lo escolar, supone un proceso pedagógico e institucional mucho más complejo y difícil tanto para las escuelas y sus agentes como para lxs estudiantes.

La interrogación sobre presencialidad y sectores sociales más desfavorecidos que mantienen relaciones críticas con la escuela, es una pregunta que persiste en nuestras preocupaciones y anhelos como un 'lugar' de múltiples debates, de

muchas lecturas y vueltas de tuerca y de desasosiegos acerca de cómo efectivizar derechos educativos; al mismo tiempo, es una pregunta que necesita seguir insistiendo en la necesidad de resignificar los modos en que se concibe una presencia y por tanto, se la produce articulada a la defensa de la ocupación de una posición y una condición: la alumndad, bajo nuevas maneras para cuidar y alojar al sujeto simbólicamente en esa posición institucional.

Más allá y más acá de todas las nominaciones acerca del modo en cómo la condición de alumnx se sostiene en las escuelas, funcionen éstas en espacios materiales o virtuales, lo cierto es que la producción de presencia escolar, supone un arduo proceso, dificultoso, problemático, incierto y desigual para muchxs estudiantes, donde no va de suyo ni resulta familiar sostener una asistencia y una continuidad en lo escolar. El “presente” que no puede ser enunciado de la boca de muchxs de nuestrxs estudiantes, para el control del registro de asistencia, grita e insiste en señalar que no se trata de una inasistencia, sino de una ausencia que es señal y signo de otras ausencias. Quizás entonces, sea necesario comenzar a mirar en nuevas direcciones dónde está el problema, si en la “A” que unx preceptor consigna en un registro de Asistencia o en las condiciones, contextos, regulaciones y por qué no, omisiones y desentendimientos, que colaboran en su producción.

Referencias bibliográficas

- Carli, S. (1997) El alumno como invención siempre en riesgo. En Frigerio G., Poggi M. y Giannoni M. (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación* (pp. 187 - 196) Buenos Aires, Argentina: Cen-

tro de Estudios Multidisciplinares y Ediciones Novedades Educativas.

Castro, A. y Martino, A. (2021) Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad para repensar la escolaridad. En *Confluencia de Saberes*, (4) (pp. 63-84).

Martino, A. y Rotondi, M.E. (2020) Ser estudiante en la escuela secundaria. Entre oficios, méritos y esperanzas. En Gutierrez G. y Pérez Rojas (edit.) *La escuela secundaria construye aprendizajes. Experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación*. (pp. 191-205). Córdoba, Argentina: Alaya Servicio Editorial; Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

Martino, A. (2018) Regulaciones, prácticas y sentidos sobre las ausencias de los estudiantes en la escuela secundaria obligatoria. Análisis e interrogantes sobre el régimen académico. En *Revista EFL, Educación, Formación, Investigación*, Vol.4, Núm.7. (pp. 80-100).

Real Academia Española (2006) *Diccionario esencial de la lengua española*. Espasa Calpe S. A. Madrid.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Zelmanovich P. (2019) Efectos de presencia en la virtualidad. En El Jaber G. (comp.) *Actas de III Jornadas Educación a distancia y universidad: 25 y 26 de octubre de 2018; - 1a ed.*, (pp. 47-51), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Flacso Argentina.

La radio como estrategia educativa en las escuelas rurales salteñas en el contexto de pandemia

Chachagua, María Rosa. CIITED/CONICET/UNJU- UNSA

E-mail: mariach208@gmail.com

Formación de grado y formación de posgrado: Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNSA) y Doctora en Comunicación (UNLP).

Introducción

En este trabajo nos proponemos relatar el (re) surgimiento de la radio como estrategia educativa a partir de las experiencias de algunas escuelas rurales salteñas durante el año 2020, en el contexto de pandemia por COVID-19. El mismo se construye desde una perspectiva teórica del campo de la comunicación/educación y es producto de un trabajo de investigación mayor de la autora, realizado desde una perspectiva cualitativa (Chachagua, 2018, 2019, 2020, 2021).

El relato da cuenta de tres experiencias distintas donde la radio como uno de los medios de comunicación más tradicionales se instaló y resurgió como una estrategia pedagógica en las comunidades rurales y como una propuesta alternativa, que visibiliza las condiciones precarias y desiguales en las que se encuentran los estudiantes y pone en cuestión las trayectorias educativas que ya están transformadas y que se constituyen centrales para continuar investigando.

Las experiencias desarrolladas son: la radio a distancia llevada a cabo por la Escuela rural mediada por TIC; y las cáp-

sulas radiales realizadas por escuelas de toda la provincia, ambos proyectos iniciados en 2020 a raíz de la suspensión de las clases presenciales por la pandemia mundial; y el proyecto de radios educativas sociocomunitarias, realizado en el marco del Programa Nacional de Medios Escolares.

De lo rural a las nuevas ruralidades

La educación rural es una modalidad establecida por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, e incluye a todos los niveles educativos. La misma tiene características y problemáticas particulares como la situación económica de las familias, problemas de aprendizaje, falta de recursos educativos y tecnológicos, maternidades/paternidades tempranas, abandono escolar, entre otras. Estas condiciones adversas plantean un desafío inmenso para el Estado y las políticas públicas que deben cumplir un rol compensador para asegurar el pleno derecho a la educación.

Antes de continuar con las particularidades de esta modalidad y la experiencia salteña, cabe preguntarse ¿qué es lo rural? En este sentido, podemos decir que hay cierto consenso en que lo rural se sustenta en tres pilares básicos: un espacio físico, otro asociado a la producción de bienes primarios y, por último, relaciones socio ambientales que se (re)producen en determinados lugares no urbanos (Cerdá y Mateo, 2020). A partir de los diversos estudios analizados, podemos entender a lo rural como un concepto polisémico, que se revisa y re interpreta según los cambios de la sociedad. Así deja de ser sinónimo de lo agrario, ya que no se lo define en función de una actividad dominante (por ejemplo, la agricultura), ni de un componente social (como la población agrícola) sino

en vinculación con el espacio, en tanto concepto integrador más apto para abordar nuevos problemas (Cerdá y Mateo, 2020). En este sentido, es importante no caer en la simplicidad del binomio rural-urbano sino pensarlos como “espacios yuxtapuestos, (inter)relacionados e interconectados que se han reconfigurado en los últimos años de forma significativa” (Cerdá y Mateo, 2020: p.17).

Según el Mapa de la educación rural en Argentina, la Resolución 128/2010 del Consejo Federal de Educación sugiere “poner en tensión el concepto de ruralidad” teniendo en cuenta las modificaciones de este tiempo y advierte acerca del “anacronismo” de describirlo como homogéneo o de identificarlo únicamente como opuesto a lo urbano. En esta línea, surge el concepto de una “nueva ruralidad” refiriendo justamente a estas transformaciones, además incorpora los cambios que se registraron en ese ámbito a partir de los años ochenta, producto del surgimiento y desarrollo de otras actividades no tradicionales, del sector secundario y terciario, y a nivel teórico, alberga otras dimensiones de análisis que complejizan la definición de ruralidad, incorporando la intervención de otros actores, así como aspectos culturales y sociales (Giarraca, 2001).

Paula Camarda (2021) sostiene que el tejido rural hoy debe pensarse en términos amplios y multidimensionales y nos invita a definirlo en plural, es decir se refiere a “ruralidades” para dar cuenta de las mutaciones que acontecen en las sociedades atravesadas por las mediaciones tecnológicas. Y también menciona que se trata de territorio entendiéndolo como “un espacio de inscripción a la cultura donde se constituye” (Camarda, 2020: p.35). “Los territorios son marcos, no solo físicos sino también simbólicos, para la experiencia gru-

pal; un territorio es el resultado de la articulación entre una población con su espacio” (Mendizábal en Sosa, 2012, p. 21 citado en Camarda, 2020). Entonces es allí en los territorios donde se constituyen las identidades, los sentidos, las tensiones, las prácticas; ya que esta noción excede a una definición geográfica, sino que se refiere a una construcción integral e histórica de los sujetos (Camarda, 2020). Esta última definición es la que adoptamos para el desarrollo de este trabajo.

La mirada teórica y metodológica

En este trabajo relatamos el (re) surgimiento de la radio como estrategia educativa a partir de las experiencias de algunas escuelas rurales salteñas durante el año 2020, en el contexto de pandemia. Como dijimos en la introducción, el texto se construye desde una perspectiva teórica del campo de la comunicación/educación (Huergo,1997) y es producto de un trabajo de investigación mayor de la autora, realizado desde una perspectiva cualitativa (Chachagua, 2018, 2019, 2020, 2021).

Esta postura teórica se define como la búsqueda de bases para investigaciones sobre la comunicación en el entramado de la cultura escolar, sobre la construcción de identidades y las nuevas formas de socialización (socialidad y nuevo sensorium), sobre la relación entre audiencias infanto-juveniles y educación, sobre mediaciones familiares y grupales, sobre discursos pedagógicos, etc. (Huergo,1997). Además, el campo Comunicación/Educación refiere a un entramado de prácticas, políticas y discursos (Da Porta, 2018), por lo que es posible indagar acerca del lugar que ocupa la escuela pública como punto de encuentro y de llegada de las políticas públi-

cas de inclusión digital (como el Conectar Igualdad, políticas de conectividad de UNICEF, entre otras) para el desarrollo sociocultural, económico y tecnológico de la región.

Para el abordaje metodológico del trabajo, tomamos los aportes de Vasilachis de Gialdino, quien sostiene que la investigación cualitativa se focaliza principalmente en la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido (Mason, 1996), por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones, por la dinámica de los procesos, las transformaciones del contexto a estudiar, la perspectiva de lxs participantes sobre sus propios mundos, en definitiva, por los sentidos, los significados, las narrativas personales, las prácticas y los relatos (Vasilachis de Gialdino, 2009). Por lo tanto, en esta oportunidad proponemos este abordaje porque los objetivos están vinculados a la interpretación, comprensión y reflexión de las transformaciones educativas llevadas a cabo durante la pandemia y la emergencia de los procesos desiguales preexistentes.

El (re) surgimiento de la radio como estrategia educativa

La radio es una herramienta pedagógica que puede ser entendida como un medio de difusión, práctica significativa y como experiencia cultural (Mata, 1988). Rodero (2008) destaca dos características centrales de la radio. Por un lado, menciona el lenguaje auditivo como estimulante de la imaginación y asegura que la formación auditiva potencia el procesamiento analítico, desarrolla la capacidad discursiva, fomenta la capacidad de escucha y permite la interacción con el emisor. Por otro, la autora valora la radio como fuente

estimuladora de la imaginación, ya que al no tener el componente visual posibilita la creación de imágenes que estimula la imaginación. Por lo tanto, la radio sirve para educar, informar, formar y enseñar, está dada así por sus características; y por sus ventajas y desventajas como medio de comunicación masiva (Rodero, 2008).

Con el auge de la pandemia en Argentina, el gobierno nacional tomó algunas medidas para la protección de lxs ciudadanos como el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y la suspensión de las clases presenciales. Esto complicó la situación educativa de las zonas rurales, ya que las instituciones tuvieron que cerrar sus puertas, y eso implicó que lxs jóvenes no pudieran acceder a las TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación) para continuar estudiando. Aunque también se vieron afectadxs por el cierre de los albergues y comedores escolares, ya que allí podían desayunar, almorzar y merendar todos los días. Esta situación visibilizó y profundizó una desigualdad ya existente, vinculada a la educación y a la tecnología, pero que también tiene que ver con la cuestión económica y social.

Emergieron diferentes problemáticas vinculadas a la didáctica como la organización y planificación), pero sobre todo al acceso a las TIC (nos referimos a dispositivos tecnológicos como computadoras, tablets, celulares y a la conexión a internet en los hogares) y el alfabetismo transmedia. El “nuevo formato” de la educación mediada por las TIC profundizó las desigualdades ya existentes, es decir, las condiciones materiales, sociales, educativas, culturales y psicológicas de las familias (Chachagua y Hnilitze, 2021: p.24).

Además, en muchos lugares alrededor del mundo donde el acceso a tecnologías de información e Internet son un lujo, la radio y la televisión han demostrado ser una buena alterna-

tiva cuando el aprendizaje en línea no es posible (UNESCO, 2020). En cuanto a accesibilidad tecnológica, según los datos del cuarto trimestre de 2020 de las Encuestas Permanente de Hogares (EPH), en la provincia de Salta, el 61% de la población urbana tiene computadora en su casa y el 91% acceso a internet; el 86% usa internet, el 33% la computadora; y el 77% el celular. Estos datos no dan cuenta del acceso a TIC en las poblaciones rurales, y tampoco discrimina el tipo de acceso a internet, ya que es muy diferente conectarse desde una red propia, wifi compartido o paquete de datos. Más allá de eso, es importante destacar que más de la mitad de la población tiene computadora e internet, aunque el celular sigue siendo el dispositivo que tiene mayor uso en las familias salteñas. Además, cabe aclarar que, a nivel regional, el Noroeste (NOA) es la región que tiene porcentajes más bajos en cuanto a acceso a las TIC, según los datos de las EPH 2020. Esto indica que la brecha digital y la desigualdad persiste y se profundiza en nuestra provincia.

En nuestro país algunas de las medidas tomadas por la gestión educativa nacional para enfrentar esta difícil situación fueron: la posibilidad que lxs estudiantes puedan continuar en contacto con la educación mediante contenidos pedagógicos que se pusieron a disposición a través de tecnologías digitales, televisión, radio y para el caso de lxs que no tenían la posibilidad de conectarse se distribuyó millones de materiales impresos educativos por niveles en todo el país. Además, se realizaron varias actividades de acompañamiento para lxs profesorxs de todos los niveles, es decir capacitaciones para el uso pedagógico de las tecnologías digitales y espacios de consulta y escucha activa. En las escuelas albergues-comedor se implementaron diferentes acciones que posibilitaron

que lxs estudiantes accedan al servicio de alimentación escolar y ofreciendo orientaciones a las familias para que logren acompañar el proceso educativo (Cardini, D'Alessandre y Torre, 2020). Estas fueron algunas de las medidas estatales llevadas a cabo para enfrentar la escolarización en tiempos de pandemia, sin embargo, cada escuela tuvo que plantear sus propias estrategias de acompañamiento y continuidad, dependiendo de las características, situaciones y contextos de sus estudiantes.

La radio a distancia

La escuela secundaria rural mediada por TIC es un modelo educativo promovido por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Actualmente hay dos de estas instituciones en Salta: la primera, operativa desde 2013, cuenta con 14 sedes rurales; mientras que la segunda, inaugurada recientemente en 2021, cuenta con 10 distribuidas en diferentes partes de la provincia de Salta. Este modelo plantea entre sus principales objetivos, garantizar el derecho de todxs lxs jóvenes que viven en zonas rurales dispersas para que puedan acceder a la educación secundaria y desarrollar competencias tecnológicas (Duro, 2016).

En Salta capital se encuentra la sede central (de ambas), a la que asisten todos los días lxs profesorxs y directivxs, para planificar y diseñar las clases que luego son compartidas con lxs estudiantes a través de una plataforma educativa y de múltiples recursos tecnológicos. Y en cada sede rural lxs estudiantes asisten a diario a estudiar; y también se encuentran lxs coordinadorxs que se encargan de la tarea administrativa, de la orientación pedagógica, y de aspectos vinculados a la

contención escolar, afectiva y social (Chachagua, 2020). Cabe aclarar que en estas instituciones lxs estudiantes tienen acceso a las TIC (tanto a dispositivos como conectividad) para poder estudiar, hacer sus tareas escolares y estar en contacto con sus profesores.

Una de las coordinadoras entrevistadas para esta investigación (Luisa, 28 años¹¹) relata que cuando llegó el COVID-19 a Argentina, y por lo tanto el gobierno nacional empezó a tomar diferentes medidas para la protección de lxs ciudadanxs (como la ASPO), ella se encontraba trabajando en una de las sedes rurales, e inmediatamente tuvo que volver a su hogar (en otra ciudad) ya que nadie sabía que iba a pasar. Ese mismo día -recuerda- que lxs directivos indicaron que había que mantener la comunicación con lxs estudiantes, y que para eso se podría utilizar todas plataformas o redes posibles. De por sí en esta escuela siempre se utilizaron todas las tecnologías disponibles (Chachagua, 2019) como Facebook, WhatsApp, Skype, ya que lxs docentes están a la distancia de sus estudiantes. Entonces al principio no parecía ser tan difícil continuar con esta modalidad, sólo que el problema que emergió y se visibilizó aún más es que no todos lxs estudiantes tienen celulares propios con conexión a internet, y menos aún computadoras. En las diferentes sedes escolares se encuentran los diferentes dispositivos tecnológicos con lxs que los estudiantes podían comunicarse con sus profesores, además de las antenas de conectividad. Por lo tanto, con el cierre de las mismas, todo quedó sin utilizarse.

En muchas de las zonas rurales donde se encuentran las sedes de la escuela no hay señal telefónica, es decir que sólo

11- Los nombres de lxs entrevistadxs fueron modificados, para mantener el anonimato de lxs informantes. Solo se mantiene la edad y género.

pueden comunicarse por equipos radios móviles (de las empresas de la zona) o por redes sociales (cuando tienen disponibilidad de datos móviles o alguna conexión a internet de la escuela, por ejemplo). En este sentido, el proceso de re establecer el contacto con lxs estudiantes fue muy difícil y lento; sin embargo, la mayoría de lxs estudiantes fueron contactadxs por sus profesorxs y coordinadorxs; algunxs pudieron seguir el cursado y finalizar el año escolar; a otrxs les costó más, incluso hay varixs que aún siguen con materias pendientes; y otrxs abandonaron (la mayoría mujeres – Chachagua, 2021).

Ante una situación muy desigualdad en relación a disponibilidad de tecnologías digitales, una de las estrategias llevadas a cabo por el equipo docente fue la producción y transmisión de un programa de radio con contenidos educativos y orientaciones para seguir trabajando desde sus puestos/hogares. El programa se realizó todos los días a las 15 horas por una emisora privada (que solidariamente posibilitó el uso de un espacio radial) que tiene alcance provincial. Lxs profesores se organizaron por áreas para la producción de contenidos, y en este caso, la función de la radio no fue sólo de transmisión de información, ya que también algunxs estudiantes participaron, cada unx desde su lugar, su territorio, en la medida de sus posibilidades enviaban audios sobre las temáticas que estaban trabajando o simplemente mensajes que les permitió mantenerse conectadxs. Por lo tanto, esta propuesta alternativa, no solo sirvió para poder llegar a lxs estudiantes que no tenían acceso las TIC, sino también para generar un canal de comunicación y contención para toda la familia, en tiempos difíciles. “Se volvió una rutina, tanto para lxs profesores como para lxs estudiantes, sabíamos que

todos los días a la siesta teníamos que prender a la radio y seguir la información sobre la escuela” comenta una de las profesoras entrevistadas.

Otras experiencias radiales educativas en Salta

Durante 2020, la Coordinación de Educación Rural de la provincia de Salta, se propuso incursionar en un proyecto de Radios Escolares, con el objetivo de difundir producciones de audios que reflejen la diversidad cultural de la provincia, mediante la recopilación de producciones a partir de grabaciones de audios con relatos, cuentos, descripciones breves, canciones, coplas, etc. que evidencien el trabajo de docentes y estudiantes pertenecientes a las escuelas secundarias rurales de los distintos departamentos de la provincia. En definitiva, la idea fue producir recursos educativos escolares y difundirlos para que lleguen a las diversas instituciones educativas de la provincia. En este sentido, el empleo de la radio estimula competencias comunicacionales y capacidades como la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo (Catalán Abarca, 2015).

El proyecto salteño se denomina “Voces que pintan Rincónes de mi provincia” y tiene como objetivo reflejar la riqueza y diversidad cultural de la provincia de Salta. Para poder concretar este proyecto, se trabajó de manera articulada con supervisores de los distintos niveles educativos, lo que implicó generar diferentes instancias de comunicación con profesores y estudiantes para invitarlos a participar. Luego, se llevó a cabo un acompañamiento para la producción de los recursos, y una vez enviados, se realizó una clasificación/corrección de los mismos; así luego de un proceso de edi-

ción se difundieron las “cápsulas radiales”. Las mismas se compartieron en una página web denominada “experiencias innovadoras”¹² del Ministerio de Educación de la provincia y en la Plataforma Educativa Juana Manso¹³. También se publicaron las diferentes producciones en la página Web de la coordinación de educación rural, encuentros de capacitación para profesores, revista digital de la coordinación de educación rural, etc. Hasta el momento, han participado 30 instituciones quienes presentaron una capsula radial cada una.

La radio sociocomunitaria

En Argentina existe el Programa Nacional de Medios Escolares¹⁴ que tiene el objetivo de “contribuir a la formación y a la trayectoria escolar de los estudiantes por medio de la creación de sus propios discursos (periodísticos, narrativos e informativos)”. Así se propone la generación de contenidos locales con el objetivo de visibilizar las diferentes voces e identidades de lxs jóvenes. Este programa se fundamenta en el artículo 88 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, ya que en el mismo se determina que el estudio de la comunicación y las TIC son parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión de los estudiantes en la sociedad del conocimiento. En ese sentido, también tiene relación con la vigente Ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, que establece la necesidad de desarrollar opciones educativas basadas en el uso y acceso a los medios y las tecnologías, y fomentar en niñas, niños y adolescentes

12- <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/informacion/eperiencias-innovadoras>

13- <https://juanamanso.edu.ar/inicio>

14- <https://www.argentina.gob.ar/educacion/iniciativas-programas/programa-nacional-de-medios-escolares>

“las acciones autónomas de análisis y creación de discursos e instancias de circulación de los mismos, como parte inescindible de su formación integral y de su condición de ciudadanos”.

Una de las actividades propuestas de este programa son las radios escolares; en Salta se desarrolla la iniciativa “Radios educativas sociocomunitarias” en siete escuelas secundarias de Salta Capital, La Silleta, San Carlos, San Antonio de los Cobres, Santa Victoria Oeste, Colonia Santa Rosa y Misión Chaqueña. Los diferentes programas son realizados por los estudiantes y profesores de cada escuela, e incluyen una variedad de temas como arte, literatura, historia, folclore e interés general. Algunos de los temas trabajados en este último tiempo están vinculados al COVID-19, los cuidados y la campaña de vacunación, alimentación saludable, deportes, etc. También hay algunas experiencias culturales como programas radioteatro y de investigación periodística.

La introducción del medio en la escuela cambiará la rutina escolar, reestructurando las prácticas y sus alcances, creando ámbitos de socialización e intercambio, con nuevas formas de producción y emisión de contenidos. Alumnos y docentes pasan, en muchos casos, a “tomar el control” de un dispositivo comunicacional —o gestionar su empleo— en medio de tensiones y contrapuntos con las culturas mediáticas de la época (Lazzaro, 2020: p.42).

A pesar de las múltiples desigualdades tecnológicas, las escuelas llevan a cabo los programas radiales gracias al esfuerzo y entusiasmo de estudiantes y docentes, que quieren innovar con estrategias educativas diferentes, que además de aplicar lo aprendido, ponen en práctica nuevos desafíos y permiten la expresión y pluralidad de voces.

Algunas reflexiones de cierre

“La educación tiende a expresar y reafirmar las desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas” (Giddens, 1977: p.465), esta afirmación se refiere a la problematización del lugar que ocupa la educación en el desarrollo de una sociedad. Por ejemplo, para muchos la situación de desigualdad y pobreza existente es producto de la falta de educación; sin embargo, lo que muchas veces no se tiene en cuenta es que la pobreza y la exclusión son los principales factores que ocasionan las desigualdades educativas (Tenti Fanfani, 2021).

En los debates educativos, emerge el concepto de “exclusión incluyente” que apunta a alertar sobre el conjunto de dimensiones propias de la discriminación en contextos de masificación escolar conducentes a un proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones (Gentili, 2009). En este sentido es importante el análisis de la institución escolar para explicar los mecanismos de dominación y legitimación de la desigualdad social (Bourdieu, 2002). Según Terigi (2009), algunas de las formas que asume la exclusión educativa son no estar en la escuela, como la manifestación más clásica que afecta mayormente a la población en condición de pobreza; el desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en ella; y las formas de “escolarización de baja intensidad” (Kessler, 2004), donde se asiste de modo asistemático o sin participar de las actividades escolares. A estas formas podemos sumar la falta de acceso a las TIC en la educación, que se evidenció en el contexto de pandemia (Chachagua, 2019).

La escuela pública como espacio de encuentro y socialización (y de acceso a las TIC y alimentación como en los casos relatados) se ha visto muy afectada con las medidas de prevención por la pandemia mundial. Todo el año 2020 las escuelas estuvieron cerradas y eso ha generado múltiples transformaciones en las trayectorias educativas de lxs estudiantes. Estos procesos no son lineales, ya que a cada estudiante le impactó de manera diferente. Si bien hay que reconocer el arduo trabajo docente de las escuelas que a pesar de las dificultades plantearon diferentes estrategias para acompañar a lxs jóvenes; hay muchxs que se “desvincularon” de la institución por diversos factores: falta de acceso a las TIC, crisis económica de las familias, inserción laboral temprana, sobre carga de trabajo doméstico, entre otros. De esta forma, todas las formas de exclusión educativa que señala Terigi (2009) se cumplieron en este año; y la educación rural salteña se encontraba en plena tensión, es decir ante algunos avances con políticas educativas de los últimos años, la pandemia generó una contramarcha, que se llevó por delante múltiples derechos, siendo el más importante el del acceso a la educación.

Retomando las bases planteadas por Huergo, es central pensar las “nuevas” (pero no tan nuevas) estrategias de comunicación, generadas en el marco de la pandemia, en educación como prácticas de interpelación, es decir una práctica en la que lxs agentes se constituyan como sujetxs de comunicación/educación activxs. Estas prácticas posibilitaron nuevas formas de comunicarse, de aprender, de transmitir, de entenderse, de compartir, y de sostenerse en tiempos muy complejos. La cultura y la diversidad han sido las protagonistas tanto de las cápsulas radiales como de los programas a distancia. Sin embargo, las desigualdades pre existentes han

sido profundizadas y dan cuenta de un panorama muy alarmante en el que se encuentran las escuelas rurales salteñas, pero sobre todo las comunidades que viven en esos lugares, donde muchas veces el Estado está ausente, o no alcanza con lo que se realiza. A pesar de ello, estas estrategias – prácticas de interpelación- permitieron una continuidad pedagógica, una actividad activa de lxs sujetxs y un acercamiento constante entre la comunidad educativa, porque una radio encendida puede evitar que miles de jóvenes abandonen la escuela (Makazaga, 2020).

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2002). [1979]. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- Camarda, P. (2021). “Planificación Estratégica Comunicacional y ruralidades. Aportes para nuevas configuraciones en la organización e implementación de Proyectos de Desarrollo”, en M. Poggi y X. Carreras Doallo, *Usos y representaciones de las TIC en el agro argentino: repensar el espacio desde la virtualidad- 1ª ed.* – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Cardini, A., D’alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIIPEC <https://www.cippe.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/>
- Cerdá, J.M y Mateo, G. (editores) (2020). *La ruralidad en tensión*. 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Chachagua, M. (2018). Porque todos no podemos comprarla, sólo soñarla. Netbooks, jóvenes y docentes en el campo y la ciudad. García Vargas, A. y Gaona, M. (Comp.) *Figuras y metáforas del NOA*. Avesol. San Salvador de Jujuy (Argentina).
- — — — — (2018). Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y hogares: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Ar-

- gentina). Burgos, R. y Olarte Quiroz, K. (editores) *Pensar situado: la comunicación desde la región surandina*, Tarija (Bolivia).
- — — — — (2019). *Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina, 2015-2017)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- — — — — (2020). Igualdad de posiciones para las juventudes rurales: educación y tecnología en la provincia de Salta (Argentina). *Contratexto*, 0(033), 125-152.
- — — — — (2021). Inclusión digital en las escuelas rurales: juventudes y desigualdades. M. Poggi y X. Carreras Doallo (eds.) *Usos y representaciones de las TIC en el agro argentino: repensar el espacio desde la virtualidad*. Bs. As. Teseo.
- Chachagua, M. y Hnilitze, S. (2021). Universidad y TIC: estudio de caso de una experiencia educativa en Salta, Argentina, en contexto de pandemia. *Contratexto* (036), 21-41.
- Chávez, E., Vanegas, A., Saucedo, T., Cadena, D. y Mansbach, R. (2018). "La radio como herramienta pedagógica para fomentar la investigación", en *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.21>
- Da Porta, E. (2018). Comunicación/Educación: desafíos de un campo en tiempos revueltos. *Revcom*, 7 (4), 3-17.
- Da Porta, E. (2018). La enunciación de la teoría. Algunas consideraciones sobre el estudio del presente. *Fermentario*, 1 (12), 47-64.
- Duro, E. (2016) *Secundarias rurales mediadas por TIC. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*, 2º edición.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial universitaria.
- Gentili, P. (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina" en *Revista Iberoamericana de Educación- OEI*, N° 49.
- Giarraca, N. (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Huergo, J. y Fernández, M. (editores) (1997). *Comunicación, educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones Periodismo UNLP.

Lazzaro, L. (2021). *La radio como mediación pedagógica en la educación: radios que hacen escuela*. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseopress.

Mata, M. (1988). “La Radio: Una Relación Comunicativa” en *Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*. Recuperado de: http://palabraradio.org/media/uploads/documents/la_radio_una_relacion_comunicativa

Núñez, F. (2021). La radio en la educación frente a la COVID-19, en *Observatorio*, disponible en <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/radio-educacion-covid19>

Rodero, E. (2008) (2021). Educar a través de la radio. *Signo y Pensamiento*, 27(52).

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum qualitative social research*, Volumen 10, No. 2, Art. 30.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. 1º edición. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2009). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. UNESCO. IIPPE.

Colegios Rurales en Costa Rica: Huellas de la Desigualdad Educativa¹⁵

Conejo, L. Diego; Universidad Nacional de Costa Rica; diego.conejo.bolanos@una.cr; Psicólogo, PhD en Desarrollo Humano y Ciencia Familiar

Dobles, Cecilia; Universidad Nacional de Costa Rica; cecilia.dobles.trejos@una.cr; Antropóloga, Máster en Antropología

Estudios previos realizados en Costa Rica (CR) han indicado el aumento de ofertas educativas en la educación secundaria¹⁶ sin consideración de su impacto en el marco del sistema educativo (Programa Estado de la Nación, 2011). Estos informes evidencian la existencia de desigualdades respecto a las modalidades, los sectores y las regiones educativas (Programa Estado de la Nación, 2015), y han demostrado que estas desigualdades inciden en la posibilidad de culminar la secundaria, especialmente si se analiza desde la dimensión rural-urbana. En este capítulo se presenta una descripción y un análisis de las modalidades educativas en la ruralidad (Telesecundarias, Liceos Rurales, y Colegios Indígenas) y se propone reflexionar sobre el impacto de la pandemia en las

15- Este capítulo se escribe en el marco del proyecto de investigación: *“Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: factores socioeducativos y dinámicas de inclusión-exclusión en la oferta de la Educación Media del Ministerio de Educación Pública”*. Del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica.

16- En Costa Rica la educación básica está dividida en primaria (I y II Ciclo) y educación secundaria (III Ciclo y Educación Diversificada). De manera coloquial a los centros de educación secundaria se les llama “colegios” y a los de primaria “escuelas”.

modalidades educativas de secundaria en educación rural en Costa Rica, valorando los factores que aumentan o limitan el acceso a la educación durante los años 2020 y 2021, tomando en cuenta lo sucedido en los años previos del 2018 y 2019 en el contexto costarricense.

Modalidad de la educación rural en Costa Rica: huellas de la desigualdad

Históricamente la educación costarricense ha realizado una expansión concéntrica desde las zonas urbanas y de ahí progresivamente sigue un proceso lento que busca llegar a zonas más alejadas de los centros político-económicos del país. Esta lógica histórica marca profundas huellas en la desigualdad en el acceso a una educación de calidad de las zonas rurales del país.

En 1886, durante la “Reforma Educativa” se establece la “Ley General de Educación Común”, la cual estipula que la educación primaria es gratuita y obligatoria para personas de 7 a 14 años, sin embargo, esta Ley claramente establece que el acceso a la educación se da con la condición de que en el radio del hogar estuviera una escuela pública. Esto pone de manifiesto el trasfondo de la política educativa, pues esta Ley agrega, que la asistencia a las aulas no aplica para la niñez que vivía en situación de extrema pobreza y que no podía vestirse con aseos para asistir a la escuela (Ley General de Educación Común, 1886). Queda evidenciado que, desde los inicios de la política educativa en CR, ésta generaba oportunidades diferenciadas para las personas, de acuerdo con su nivel socioeconómico, siendo así un mecanismo de repro-

ducción de la desigualdad que ha afectado a las poblaciones en la ruralidad.

En la primera mitad del Siglo XX, las políticas se concentraban en la educación primaria, pues se argumenta que solamente era necesaria mano de obra calificada en zonas urbanas y en actividades muy puntuales (Quesada, 2018). La educación secundaria era vista como una inversión en las zonas urbanas pues estaba claro que la apuesta socioeconómica del país apuntaba hacia el desarrollo agrícola para la exportación basada en una mano de obra barata.

No es sino hasta la segunda mitad del Siglo XX, influenciado en buena medida por las discusiones que se estaban dando en América Latina sobre la “cobertura educativa”, que se empieza a discutir y valorar la necesidad de construir centros educativos de secundaria en otras partes del país. A partir de 1950 empieza un crecimiento acelerado de estos centros educativos: 10 en 1915 a 18 en 1950 y 76 en 1962, hasta llegar a 984 en 2021.

Para las zonas rurales del país, hay varias estrategias que buscan ampliar la educación a todas las regiones, esto se logra en educación primaria, pero, el proceso en secundaria fue más lento. No es sino hasta 1997 que, buscando la cobertura a zonas rurales con población dispersa, surge la propuesta educativa de las Telesecundarias; esta se importa de un modelo mexicano, y plantea oportunidades muy desiguales con respecto al resto de modalidades educativas vigentes en el país. Esta modalidad inicialmente solo impartía el III Ciclo de Educación Básica, limitando con esto la oportunidad para continuar con el proceso educativo y eventualmente optar por una educación universitaria o técnica.

Luego de la valoración que se hace de las Telesecundarias de parte del Consejo Superior de Educación (CSE), se determina que su propuesta curricular no solo es reducida, sino que, además, limita el acceso con equidad a otras oportunidades educativas por parte del estudiantado que la cursa. Se crea entonces la modalidad de los Liceos Rurales en el 2008, esta comprende el III Ciclo de Educación Básica y la Educación Diversificada.

La propuesta actual de educación rural: Liceos Rurales, Colegios Indígenas y Telesecundarias, está sustentada en varios estructurales del modelo educativo nacional, en particular para estas regiones: falta de docentes que puedan trabajar en zonas rurales y un modelo curricular que no se ajusta a las realidades de los contextos educativos de zonas rurales y además presenta una marcada desigualdad por lo reducido de sus mallas curriculares. Se suman otros aspectos que contribuyen a la desigualdad de este modelo educativo: dispersión de la población y distancias entre sus hogares y el centro educativo, bajo clima educativo en los hogares, necesidades básicas insatisfechas, infraestructura limitada, entre otros.

Mediante una consulta realizada a personas en puestos de supervisión educativa o de dirección de centros educativos del MEP (Centro de Investigación en Docencia y Educación, 2021), las personas directoras de los centros educativos de secundaria señalan que una de las dificultades que más afecta al estudiantado son las condiciones económicas en que viven y la falta de apoyo en sus hogares.

Muy importante es resaltar que como respuesta al currículo descontextualizado a las realidades sociohistóricas y a las necesidades económico-productivas de las zonas rurales,

desde la supervisión educativa señalan la necesidad de incluir ofertas educativas que se ajusten a las necesidades sociales y económicas de las comunidades: colegios técnicos, educación abierta, entre otros.

Oferta Curricular en la Ruralidad

Los Liceos Rurales en comparación con los Colegios Académicos tradicionales del país, como se indicó, tienen una malla curricular más limitada. Se imparte el tronco básico: matemática, español, estudios sociales, ciencias e inglés y en el ciclo diversificado reciben biología. Además, tienen la propuesta de talleres socio-productivos. Labora una persona docente por materia para todo el colegio, y los talleres socio-productivos se imparten usualmente como un recargo, sin tener una formación profesional en el área específica. Aunque en la malla curricular se indica que hay otras materias que se ofrecen, el Consejo Superior de Educación tuvo que suspender dichas materias adicionales, pues no se cuenta con el personal capacitado en la región para impartirlos, y si lo hubiese, no pueden completar la jornada que requiere una persona docente en un solo colegio rural, se requeriría trasladar a otros colegios, lo que no es posible por las distancias entre las instituciones.

Las Telesecundarias con una oferta aún más reducida, ofrecen 11 lecciones de física, química y biología en tercer ciclo en comparación con 15 de biología en los Liceos Rurales y los Colegios Académicos tradicionales. Además, carece de otras materias tal como se indica en la Tabla 1 con las celdas en gris.

En el caso de los Colegios Indígenas, en su diseño curricular tienen una malla más compleja. Sin embargo, de 36 instituciones en esta modalidad que hay a nivel nacional, solo dos trabajan con la malla propuesta, el resto en su mayoría asume la propuesta curricular de los Liceos Rurales.

Tabla 1.

Comparación de la malla curricular (en número de lecciones) de colegios Académicos Tradicionales y los colegios en zona rural: Telesecundarias y Liceos Rurales.

Materia	Ciclo	Académico Tradicional	Liceos Rurales	Telesecundaria
Español	TC*	15	15	15
	ED**	10	10	10
Matemática	TC	15	15	15
	ED	10	10	10
Estudios Sociales	TC	12	12	12
	ED	10	8	10
Ciencias	TC	15	15	
	ED			
Física	TC			6
	ED	6		
Química	TC			6
	ED	6		
Biología	TC			5
	ED	6	10	10
Inglés	TC	9	15	6
	ED	10	10	10
Francés	TC	9		
	ED	10		
Educación Cívica	TC	6	6	
	ED	4	4	
Educación Física	TC	6		
	ED	4		
Religión	TC	3		
	ED	2		
Filosofía	TC			
	ED	3		

Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia

Psicología	TC			
	ED	3		
Orientación	TC			1
	ED			
Consejo de curso	TC	3	6	3
	ED	2	4	2
Artes industriales/Hogar	TC	9		
	ED			
Artes plásticas	TC	6	6	
	ED	2	4	
Música	TC	6	6	
	ED	2	4	
Informática	TC	6		
	ED			
Tecnología	TC			
	ED	8		
Club	TC	3		
	ED			
Fortalecimiento en áreas específicas	TC	3		
	ED			
Talleres exploratorios	TC			
	ED			

Nota. Se elaboró con información facilitada por el MEP (2020).

**TC= Tercer Ciclo; **ED= Educación diversificada.*

El impacto de la huelga del Magisterio Nacional del 2018 y 2019

En el año 2018, el Magisterio Nacional de Costa Rica estuvo en huelga por más de 90 días, en contra de lo que, en ese entonces, era el proyecto de Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, actualmente Ley 9635, que reforma la Ley de Impuesto sobre la Renta, crea el impuesto al valor agregado, ajusta salarios y beneficios de los funcionarios públicos y crea una regla de responsabilidad fiscal. En ese momento, el proyecto de ley estaba siendo estudiado por la Asamblea Legislativa y creó una fuerte oposición de los sindicatos costarricenses.

Sobre los efectos de esta huelga, según un estudio mediante consulta telefónica que realizó el Estado de la Nación en febrero del 2019 (con un 95% de confianza; Programa Estado de la Nación, 2019), se encontró que en casi tres cuartas partes de los hogares consultados al menos una persona estudiante de escuela o colegio no pudo asistir al centro educativo, frente a un 11% que dijo que sí recibieron todas las clases. Las personas consultadas indicaron que uno de los impactos colaterales más importantes fue la interrupción de los servicios de comedor y las becas (62%). En la consulta se encontró que el 90% de las familias no hizo una inversión en tutorías. Esta situación impacta claramente en la calidad de la educación recibida por el estudiantado durante el 2018, pues hay un 89% que no pudo asistir a los centros educativos durante casi 90 días, lo que representa casi la mitad de los días de un ciclo lectivo ordinario que son 200. Se suma a lo anterior para ese año, que el CSE realiza cambios en la propuesta de ejecución de las pruebas nacionales de Bachillerato. Se propuso aumentar la nota de presentación (es decir, la nota del

colegio) a un 60% y por tanto hay una disminución a un 40% de la nota del examen. Asimismo, se eliminaron contenidos del III trimestre del 2018.

Las consecuencias de ese lapso sin clases, y las decisiones tomadas por el MEP ante esta situación, se evidencian en los datos estadísticos para las modalidades de educación rural costarricense. Tal como se aprecia en la Figura 1, si bien venía reduciéndose lentamente la exclusión del estudiantado, para el 2018 la reducción de este indicador es muy drástica con respecto a la tendencia que se venía dando (el indicador negativo para Telesecundaria sugiere que la cantidad de estudiantes al final del año fue mayor que al inicio del año). Hubo un proceso de evaluación que favoreció la aprobación para poder subsanar la situación que se vivió en el 2018. Aun más, el año 2019 no permite resolver ese déficit en los procesos de aprendizaje y manejo de contenidos, pues ese año, se tuvo una constante de huelgas intermitentes que golpearon sistemáticamente el proceso educativo de las personas estudiantes del sistema público costarricense. Paradójicamente los porcentajes de exclusión se reducen para esos años, pero esto no se puede atribuir a una mejora en la calidad educativa, sino más bien parece indicar una brecha que se abre más, a favor de aquellas personas que pudieron mantenerse en las aulas durante la huelga.

Figura 1.

Promedio de exclusión educativa en educación Rural. Período 2014-2019.

Fuente: Elaboración propia con datos del MEP (2020)

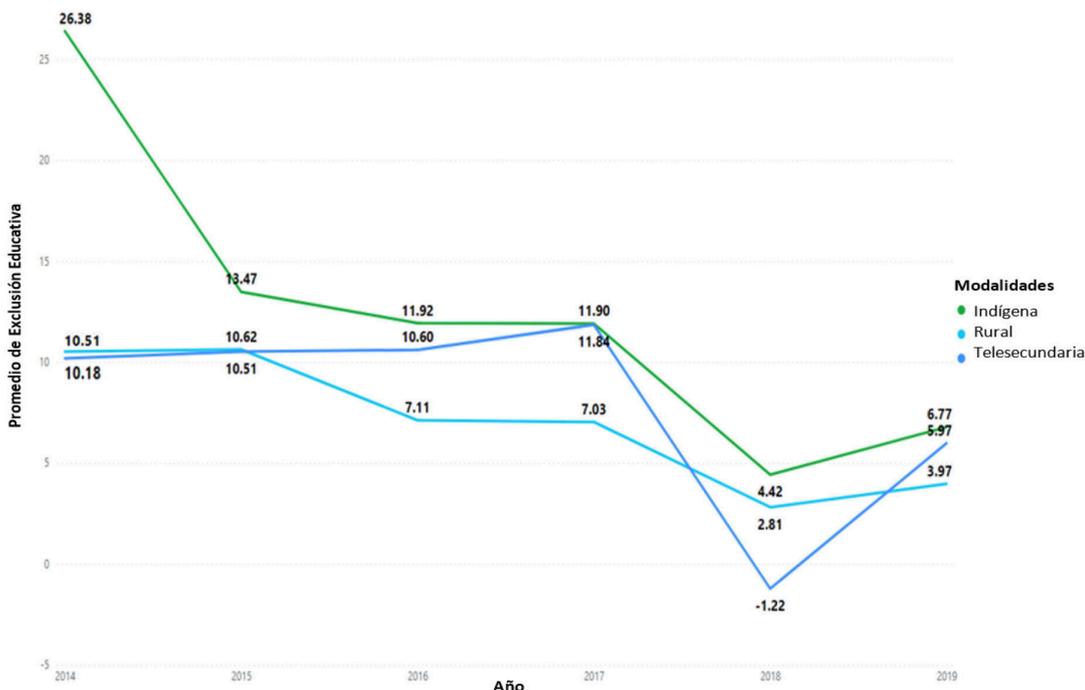


Figura 1. Promedio de exclusión educativa en educación Rural. Período 2014-2019.

Dinámicas de inclusión-exclusión durante la pandemia

Debido a la aparición de la COVID-19 en el país, en el 2020 los servicios presenciales del Ministerio de Educación Pública (MEP) se suspendieron desde el 17 de marzo para asegurar la salud y bienestar físico de las personas en la comunidad estudiantil y docente, para ello se inicia un proceso de búsqueda de alternativas que permitieran dar continuidad al ciclo educativo, considerando propuestas desde la virtualidad (MEP, 2020; Presidencia de Costa Rica, 2020).

El año 2020 implicó un tiempo inédito en todos los ámbitos del quehacer público y privado del país. En ese sentido, el sistema educativo se vio seriamente afectado, pues se trataba de poder dar continuidad a la educación, pero en condiciones nunca antes vividas.

Como ya se indicó, se inició con la suspensión de lecciones, luego se trabajó abriendo espacios para continuar con las clases por medio de tecnologías virtuales, sin embargo, éstas pusieron en evidencia el desigual acceso al Internet que hay en el país. Así que implementaron otras estrategias que pudieran acercar y mantener un vínculo con el estudiantado. Inclusive, en muchas zonas se privilegia mantener el vínculo y no el proceso educativo como tal, ante la dificultad de poder establecer estrategias de mediación pedagógica que permitieran dar continuidad a los planes de estudio.

Por medio de un sondeo en Facebook (Programa Estado de la Nación, 2020) realizado entre el 1 de mayo y el 18 de junio del 2020, se recopiló información de 2546 hogares, de los cuales en el 62,7% había personas en educación general básica del sistema educativo costarricense. Esta consulta evidenció que las personas estudiantes dedicaban al estudio o actividades académicas de 1 a 3 horas diarias en promedio. Sin embargo, existen diferencias importantes de este indicador, dependiendo de si asistían a centros educativos privados o públicos. El 50 % de las personas que asisten a la educación privada dedican más de 3 horas por día al estudio, mientras que el 61 % de las personas que asisten al sistema educativo público dedican menos de 3 horas diarias. Según el Programa Estado de la Nación (2021) del 63% de personas que asisten a centros públicos el 40% son de hogares pobres, concentrándose esta población en regiones periféricas y zo-

nas rurales. También se consultó qué tan preparadas se sentían las personas a cargo de estudiantes para ayudarles con el aprendizaje y tareas escolares, y el 42% indicó que mucho, el 41% que algo y el 17% que nada. Se planteó en este estudio que el porcentaje de las personas que se sienten preparadas para apoyar con tareas y aprendizaje está en función del clima educativo del hogar. Esta sensación de preparación es 2,4 veces más alta para quienes tienen secundaria completa o universitaria.

Por otro lado, el Programa Estado de la Nación y el MEP en el 2020 aplicaron una encuesta en línea a 42.074 docentes de centros educativos públicos de todo el país, con el objetivo de indagar acerca de su interacción con el estudiantado en medio de esta modalidad de trabajo. Entre otros hallazgos, se señala que para lograr una interacción adecuada entre docentes y estudiantes es necesario que las personas docentes posean destrezas tecnológicas que les permitan transmitir de forma clara los contenidos y poner en práctica estrategias pedagógicas apropiadas para mantener el interés de la población estudiantil. A esta crisis se suma la brecha que marca el acceso a la tecnología en materia educativa, ciertamente las zonas más vulnerables del país son las más afectadas: comunidades pobres de las periferias de la ciudad y las zonas rurales; al respecto el Programa Estado de la Nación (2021) afirma que es precisamente la ruralidad con un mayor nivel de dispersión que sufre la brecha digital de forma más marcada.

Durante la pandemia, un 25 % de docentes tenía conexiones inestables a Internet, situación que se suma a las barreras ya mencionadas para la interacción exitosa con sus estudiantes. Además, la mayoría no cuenta con formación relativa

al uso de herramientas virtuales para la enseñanza, pues ni en la universidad ni a lo largo del ejercicio profesional de su carrera profesional recibieron formación en ese campo. Los datos señalan que 67 %, 58% y 48% de docentes en preescolar, primaria y secundaria, respectivamente, manifestaron no tener formación en el uso de herramientas virtuales para la enseñanza (Programa Estado de la Nación, 2020).

En cuanto a la interacción entre docentes y estudiantes, los datos señalan que la gran mayoría de docentes había contactado a la mayoría de sus estudiantes, sin embargo, hay diferencias en dichas interacciones por nivel de preparación en educación virtual. Al comparar por tipo de formación, en preescolar y primaria no se detectaron diferencias significativas, pero sí en secundaria. Un 21 % de las personas docentes de secundaria con formación en educación virtual tuvo contacto con la totalidad de sus estudiantes, mientras que solamente el 14% de las personas docentes sin formación lo tuvieron al mismo nivel. Como lo señalan Rosabal Vitoria y Solís Vargas (2020), la crisis de la pandemia ha vislumbrado la eventual pérdida de espacio físico y ha significado el traslado hacia una educación no presencial o completamente virtual; esto ha evidenciado vacíos sustantivos en la puesta en práctica del ejercicio profesional de docentes en el uso de las herramientas tecnológicas, lo que implica la necesidad de un replanteamiento de la formación, visión y futura práctica profesional de docentes y líderes educativos del país.

Ante este panorama, en aquellos colegios de secundaria de zonas urbanas vulnerables y zonas rurales, la situación se vive más complejamente. Según cuestionario aplicado a las personas directoras de secundaria del país, indican que el hecho de tener equipo de cómputo en los colegios contribu-

yó en la accesibilidad a la enseñanza virtual (Centro de Investigación en Docencia y Educación, 2021). Sin embargo, en algunos de los Liceos Rurales del país, las personas estudiantes podían tener computadora, pero por los problemas de conectividad antes señalados, no tenían acceso al internet. Además, mencionan las personas directoras que, ante esta situación, un aspecto que tiende a favorecer el trabajo con el uso de tecnología para esta población es la menor cantidad de matrícula de los Liceos Rurales que facilitó en unos pocos colegios, un mayor acompañamiento del personal docente. Sin embargo, el asunto no es tan sencillo, pues cuando se visitan algunos de estos centros educativos se pudo encontrar que, por falta de recursos del centro educativo, las computadoras para uso de estudiantes estaban en mal estado.

En la misma línea de la atención que se ofreció a estudiantes, el modelo híbrido que habilitó el MEP busca satisfacer las necesidades educativas durante la pandemia. Sin embargo, para algunos centros educativos fue beneficioso más bien que se diera atención presencial y aún para otros, la atención a distancia se adaptó mejor a sus necesidades. Este último punto, indica que dentro de los Colegios Rurales existe una heterogeneidad de condiciones en cuanto a conectividad y posibilidades de desplazamiento de estudiantes a los centros educativos, que es importante tomar en cuenta.

Se suma a lo anterior, que los proyectos socio-productivos y las prácticas realizadas por estudiantes de los Colegios Rurales, fue un factor que, según la consulta hecha a personas directoras de los centros educativos, promovió la permanencia en las aulas durante la pandemia. Según los datos recolectados, estos proyectos motivan a las personas estudiantes y les permite desarrollar habilidades que pueden aprovechar

para combinar los estudios con un trabajo temporal, con lo que pueden apoyar a sus familias económicamente sin tener que salirse del colegio. Sin embargo, queda la pregunta de si estos proyectos socio-productivos dan más oportunidades laborales de calidad al estudiantado que estudia en las modalidades de educación rural.

Por otro lado, destacan limitaciones importantes. La educación rural en Costa Rica se desarrolla en un contexto adverso desde el punto de vista económico. Según la Encuesta de Hogares, la pobreza en las zonas rurales en el año 2020 alcanzó a un 26.4 % de los hogares, lo cual está ligeramente por encima del promedio nacional, que es 26.2%. Aunado a lo anterior, solamente 34 % de los hogares en zonas rurales cuentan con una computadora (54 % en zonas urbanas) y 79 % tienen una conexión a internet (87 % en zonas rurales; INEC, 2020).

Durante la pandemia, el MEP puso a disposición de las personas estudiantes una serie de recursos con el fin de compensar la no presencialidad. Entre esos recursos destacan: guías de aprendizaje autónomo, trabajo virtual, aprendo en Casa TV, llaves mallas, libros y computadoras.

Sin embargo, las personas en las zonas rurales se enfrentaron a una serie de obstáculos para tener acceso a esos recursos, como ya se mencionó, tienen mayores problemas de acceso a una conexión de internet, apoyo tecnológico con computadoras muy limitado en las zonas rurales, en algunos colegios que hay programas de informática educativa, no hay un internet para uso libre y clima educativo del hogar muy bajo, de manera que el apoyo de la familia es muy limitado y necesidades económicas familiares que hacen que las personas estudiantes tengan que buscar alternativas para trabajar.

Adicionalmente, la Contraloría General de la República (2021) encontró que el MEP no consideró las características de las personas estudiantes en el diseño de su estrategia para regresar a las aulas en el 2021. Se determinó que el MEP no integró adecuadamente un análisis de las necesidades de las distintas zonas del país, incluyendo la ruralidad, y tampoco cuenta con planes de seguimiento y reporte continuo de avance de los distintos centros educativos. Estas debilidades podrían afectar principalmente los centros educativos en las zonas rurales, por las dificultades ya indicadas anteriormente.

Conclusiones

La modalidad de educación rural se desarrolla sobre la base de desigualdades educativas y no ofrece una propuesta que reduzca los factores que históricamente han afectado las zonas rurales en Costa Rica. Aun cuando se han hecho revisiones y mejoras a la oferta curricular, la educación rural sigue siendo limitada y no reconoce las particularidades y necesidades locales propias de las zonas rurales costarricenses.

Durante la pandemia se acentúan las limitaciones que impactan directamente en la conectividad y los recursos tecnológicos para acceder a la educación en la ruralidad, y estos efectos negativos se dan luego de que la educación pública costarricense se viera interrumpida por la huelga del magisterio nacional en el 2018 y parte del 2019. Suman ya 4 años de lo que se ha denominado “Apagón educativo” (Programa Estado de la Nación, 2021), que afecta de forma más pronunciada a las personas estudiantes de zonas rurales.

Las políticas educativas se construyen desde una posición que homologa las realidades educativas y por tanto las respuestas que se dan durante la pandemia no consideran las necesidades particulares de las personas estudiantes. Es urgente una propuesta educativa transformadora de las realidades rurales, al tiempo que se ofrezcan los recursos y condiciones óptimas para el desarrollo educativo en igualdad de condiciones, y superar así una historia de discriminación hacia la ruralidad en el contexto costarricense.

Referencias

- Ley General de Educación Común, No. 24, Decreto VI (1886). Asamblea Legislativa de Costa Rica.
- Centro de Investigación en Docencia y Educación. (2021). *Proyecto Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: Factores socioeducativos y dinámicas de inclusión-exclusión en la oferta de Educación Media del Ministerio de Educación Pública*. [Informe Final]. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Contraloría General de la República. (2021). *Auditoría de carácter especial efectuada en el Ministerio de Educación Pública, sobre el diseño e implementación de la Estrategia Regresar*. Contraloría General de la República.
- INEC. (2020). *Resultados Encuesta Nacional de Hogares (ENAH0)*. INEC. <https://www.inec.go.cr/content/resultados-encuesta-nacional-de-hogares-enaho-ref-anual-2020>
- MEP. (2020). Estadísticas sobre rendimiento escolar. Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Estado de la educación* (Núm. 3). Programa del Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2015). *Estado de la educación* (Núm. 5). Consejo Nacional de Rectores.

Programa Estado de la Nación. (2019). *¿Qué impactos tuvo la huelga en educación sobre las familias?* Consejo Nacional de Rectores. <https://www.blog.estadonacion.or.cr/index.php/44-que-impactos-tuvo-la-huelga-en-educacion-sobre-las-familias-2>

Programa Estado de la Nación. (2020). *¿Cómo ha sido el contacto entre docentes y estudiantes en la nueva modalidad de clases a distancia?* Consejo Nacional de Rectores. <https://estadonacion.or.cr/como-ha-sido-el-contacto-entre-docentes-y-estudiantes-en-la-nueva-modalidad-de-clases-a-distancia/>

Programa Estado de la Nación. (2021). *Estado de la educación* (Núm. 8). Consejo Nacional de Rectores.

Quesada, J.R. (2018) *La Educación en Costa Rica 1920-1949*. En: Salazar, J.M. (Ed). *Historia de la Educación Costarricense* (pp.117-192). EUNED

Rosabal Vitoria, S., & Solís Vargas, Y. (2020). *La gestión curricular en centros educativos públicos de Costa Rica durante la pandemia del virus de la COVID-19*. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 228-242. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3225>

Sección 2. Desigualdades, trayectorias y transiciones interniveles en la pandemia

Emilia Di Piero

(IdIHCS- CONICET. FaHCE/ UNLP)

Matías Causa

(FaHCE/ UNLP- FTS/ UNLP)

Manuel Giovine

(UNC/IDH-CONICET)

El ingreso a los distintos niveles del sistema educativo es un tema que preocupó especialmente a la tradición investigativa desde el contexto de retorno de la democracia a nuestro país, como cuestión emergente a partir del proceso de democratización de la educación. Asimismo, desde la última década del siglo pasado nos estamos ocupando con mayor intensidad de la permanencia y, más recientemente del egreso en los distintos niveles. De este modo nuevas investigaciones, con una multiplicidad de técnicas cuantitativas y cualitativas, nos han permitido conocer cómo se produce el proceso de cursado, la repitencia y el abandono de los jóvenes desde el momento del ingreso hasta el del egreso.

La cuestión de las trayectorias educativas ha adquirido un peso creciente en tanto tema de investigación en el siglo XXI. En términos generales, siguiendo a Terigi (2014), las trayectorias remiten a los recorridos que realizan las y los estudiantes en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de ese sistema. Además,

es preciso advertir que las investigaciones sobre trayectorias se enmarcan en los análisis sobre las desigualdades sociales y educativas (De la Fare, 2019). A su vez, el estudio del tema en el nivel secundario presenta ciertas especificidades vinculadas con un importante índice de desgranamiento desde los orígenes del nivel y una posterior masificación que combinó la incorporación y la expulsión simultánea bajo el modelo del Colegio Nacional (Acosta, 2012).

Tomando el concepto de trayectoria, y con una mirada más amplia sobre el sistema educativo y sus diferentes niveles, en esta sección hemos puesto el foco en los momentos críticos que se generan en la finalización de un nivel y el inicio de otro. De manera particular, el momento de pasaje de un nivel del sistema educativo a otro se constituye como un punto clave y tensiona múltiples escalas macro, meso y microsociales: políticas, instituciones, familias, sujetos.

Entre los sectores desfavorecidos quizás la mayor dificultad para efectivizar la continuidad educativa se visualice en las interrupciones de esas trayectorias. Muchas de ellas se deben a sus propias condiciones de vida, mientras que otras son producto de la propuesta institucional y de las características del sistema educativo de nuestro país. Lo cierto es que estas instancias afectan a la continuidad de los estudios, más allá de los esfuerzos en todos los niveles institucionales para evitarlas.

La pandemia provocada por el SARS-COV-2 tuvo efectos en múltiples y variadas dimensiones que afectan a las y los estudiantes y sus grupos familiares: movilidad, desempleo, precarización laboral, higiene, acceso a dispositivos de comunicación y de conectividad, acceso a internet, trabajo do-

méstico, falta de un espacio para estudiar, desorganización de la vida cotidiana, dificultades en la socialización, falta de vinculación con las instituciones educativas y con los y las docentes, entre otras.

Esta situación ha condicionado las trayectorias de las y los estudiantes y el acompañamiento de sus familias. No obstante, quizás la situación más crítica ha sido la vivida en el momento de la transición entre niveles del sistema educativo, en tanto estudiantes y familias debían enfrentarse a cambios de su grupo de pares, docentes, directivos e instituciones que se adicionan al ya importante paso de un nivel a otro, y todo esto en contexto de aislamiento social.

De ese modo, si bien el análisis de las trayectorias en general y en particular del momento de transición internivel resulta significativo en todo tiempo histórico, adquiere aún más relevancia si consideramos que la pandemia implicó la reconfiguración de las regulaciones sobre las transiciones y pasajes interniveles. En ese sentido, el proceso de suspensión de las clases presenciales y la puesta en marcha del Programa Nacional Seguimos Educando desde 2020 en el marco de la pandemia fue acompañado por la Resolución CFE 368/20 que estableció que, en términos de los criterios de evaluación, acreditación y promoción, los ciclos lectivos 2020/2021 serían considerados como una unidad.

Más allá de las conocidas dificultades que generó la pandemia en el sistema educativo, estudiantes, docentes y familias, esta sección muestra la agencia de los distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza, y pone de relieve cómo hicimos desde los niveles micro, meso y macro, y también desde la investigación y extensión universitaria, para acom-

pañar las trayectorias educativas en un contexto donde todo parecía haberse discontinuado.

En la presente sección invitamos a abordar **cuatro trabajos** en torno a investigaciones en curso o concluidas que indaguen la reconfiguración de las trayectorias estudiantiles tanto al interior del nivel secundario como en el momento de las transiciones interniveles en el marco de la pandemia en distintas jurisdicciones: Catamarca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Uno de los capítulos aborda y analiza las trayectorias escolares en el nivel secundario en la pandemia, mientras que los otros tres trabajos se concentran (ya sea desde la presentación de resultados o desde la problematización del proceso de investigación en pandemia) en el momento del pasaje interniveles entre el nivel secundario y superior.

El capítulo a cargo de **Analía Otero, Agustina Corica y María Eugenia Vicente** se titula “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires”. Enmarcado en un estudio más amplio que reconoce numerosos antecedentes, en este trabajo las autoras ponen la lupa sobre una problemática central en el nivel secundario en general que, a su vez, se ha agudizado durante la pandemia: el abandono escolar. Así, proponen dos hipótesis de trabajo que recorren a lo largo del texto. Por un lado, señalan que no es posible indicar un único factor como determinante de la situación de abandono escolar, sino que esta situación forma parte de un proceso donde intervienen múltiples condiciones. Por otro lado, sostienen que las características del sistema educativo generan que el abandono

escolar de las y los jóvenes se produzca de forma prolongada y que sea un proceso que combina diversas experiencias educativas en distintos formatos escolares. Sendas hipótesis son tensionadas por las autoras al reconocer que el contexto de pandemia ha reconfigurado parte de las características tradicionales de la matriz institucional escolar y, con ello, los diversos tránsitos por el sistema educativo.

El capítulo “Entre la secundaria, la universidad y el trabajo. Acompañamiento a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes del periurbano hortícola platense en modalidad virtual”, a cargo de **Aylén Galina Rubinstein, Soledad Lemmi y Melina Morzilli**, problematiza la convocatoria que ellas mismas recibieron por parte de una escuela secundaria en la que habían desarrollado un trabajo de extensión de modo previo a la pandemia en el Gran La Plata. Las autoras entienden dicha invitación como una de las estrategias que la institución educativa utilizó para abordar la problemática de desconexión de los y las estudiantes de sexto año durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). El proyecto que da lugar a este trabajo parte de un enfoque histórico-etnográfico que busca abordar las diferentes perspectivas dando cuenta de los sentidos y prácticas particulares, al mismo tiempo que las tensiones y contradicciones durante la investigación. De este modo, en este caso las autoras sostienen que el paso a la modalidad virtual potenció la experiencia del equipo extensionista en el acompañamiento a los y las egresadas en su transición a la universidad, y desbordó los límites que se habían propuesto a partir de una participación institucional activa en el acto de egreso, el reconocimiento de padres y madres, el apoyo de los y las trabajadores de la

institución y la captura de demandas de toda la comunidad educativa en general.

Por su parte, **Gabriela Tapia y Cecilia Meléndez** en el trabajo llamado “Las múltiples escuelas secundarias en los paisajes de Catamarca” presentan hallazgos a partir de dos investigaciones en curso acerca del nivel secundario en el caso de esta Provincia en el periodo comprendido entre 2020 y 2021. Las autoras buscaron caracterizar algunas situaciones en escuelas en una jurisdicción signada por la escasez de recursos y un alto índice de ruralidad. En ese sentido, describen el modo en que la realidad sociodemográfica de la jurisdicción y la heterogeneidad en los establecimientos no permitió una virtualización plena. La metodología de trabajo comprende entrevistas a funcionarios/as locales, equipos directivos de escuelas, grupos focales con docentes y estudiantes. Así, presentan una clasificación de las instituciones abordadas: escuelas como espacio para la conservación de las posiciones adquiridas; escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia; escuelas para anclar en el mundo y escuelas para resistir el derrumbe. El trabajo pone de relieve la situación de la provincia al mismo tiempo que las diferencias y desigualdades intraprovinciales y en las múltiples dimensiones que pueden presentarse, sin dejar de mostrar la agencia de los actores para buscar soluciones y continuar con el proceso escolar en el marco de sus posibilidades. También se resalta la recuperación de la dimensión subjetiva de los efectos de la desigualdad y su redoblamiento en la pandemia.

El trabajo a cargo de **Emilia Di Piero, Matías Causa, Valentina Elías, Santiago Garriga Olmo, María Gabriela Marano, Ana Laura Marchel, Carolina Scalcini y Bárbara Torti** presenta reflexiones acerca del proceso de investigar en el

marco de la pandemia en el marco del proyecto “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en la pandemia”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Allí, el foco se puso en reflexionar acerca de cómo el contexto implicó reformulaciones temáticas y metodológicas sobre la investigación en curso, no solo en cuanto a las posibilidades de realización de la misma, sino incluso en los sentidos del objeto a estudiar. Así, se abrieron nuevos análisis al momento de indagar sobre las trayectorias y las experiencias de los/as estudiantes del último año del nivel secundario bonaerense. Por una parte, proponerse investigar las expectativas y trayectorias estudiantiles implicó repensarlas en un contexto de políticas educativas en permanente reformulación acompañado por la marcada discontinuidad de las trayectorias, en particular en el último año del nivel secundario. Dicha discontinuidad se espejó en la propia investigación obstaculizando la organización de un trabajo de campo que aspira a su seguimiento. A su vez, las y los autoras muestran cómo este contexto cambiante condujo a la permanente reformulación de las estrategias de acercamiento al campo en un vaivén entre entrevistas presenciales y virtuales.

En síntesis, la propuesta de esta sección buscó problematizar una cuestión central en los debates acerca de la educación secundaria en la pandemia, como es la referida a las trayectorias educativas. Asimismo, se dio lugar a reflexiones meta-investigativas vinculadas con las nuevas problemáticas y los desafíos que implicó dar continuidad al trabajo de investigación en el marco de la pandemia.

El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires

Otero, Analía. Doctora en Ciencias Sociales
IICSAL/FLACSO/CONICET - aotero14@gmail.com

Corica, Agustina. Doctora en Ciencias Sociales
FLACSO/CONICET - agustinacorica@gmail.com

Vicente, María Eugenia. Doctora en Ciencias Sociales
IdIHCS/CONICET – eugevicente@yahoo.com.ar

Introducción

El abandono escolar es un problema complejo que afecta a una porción sustantiva del grupo de jóvenes y no parece decrecer. Entre los distintos países de América Latina se siguen registrando altos porcentajes de abandono escolar, especialmente en el nivel de educación secundaria, siendo uno de los principales problemas socioeducativos en la actualidad. El abandono o la deserción escolar son, sin dudas, el último eslabón de un proceso de interrupciones escolares y/o trayectos escolares con desvinculaciones del sistema educativo. La pandemia agudiza esta situación y lograr que un joven regrese a la escuela que no ha sabido retenerlo es una tarea muy difícil (Puiggrós, 2020).

En América Latina, según un Informe de la SITEAL (2010), a partir de los 13 años comienza a observarse un incremento

sostenido en el porcentaje de los adolescentes que abandona la escuela el nivel secundario en la región. Así, cerca de la mitad de los adolescentes entre los 17 y 18 años ya no asiste a la escuela. A esa edad, sólo el 32% de los estudiantes culmina el nivel medio, a pesar de que teóricamente es la edad en la cual los jóvenes debieran estar finalizando su enseñanza secundaria (Relevamiento Anual 2016 y 2017, DIEE, MECCyT; SITEAL, 2010).

En el contexto actual de pandemia, en los 33 países de América Latina y el Caribe, según información recolectada por la CEPAL- UNESCO a julio del 2020, en el ámbito educativo gran parte de las medidas tomadas se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. La población estudiantil afectada por estas medidas llegó a superar los 165 millones de estudiantes. Ello ha impactado no sólo en las trayectorias educativas, sino en la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables. Asimismo, en gran parte de los países (29 de los 33) se han establecido formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea).

En Argentina, según datos actualizados del Ministerio de Educación de la Nación, los índices de repitencia, así como el abandono no han mejorado en el nivel secundario, aún con la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario a través de la Ley Nacional 26.206 del año 2006: en el 2012 era del 10,9% la repitencia y 11,7% el abandono, y en el 2018 fue del

10,8% la repitencia y el abandono del 9,5%. Considerando el abandono y repitencia por año, se destaca que los mayores porcentajes se dan en el 2do año del secundario y en el 3er-4to año, años identificados como los centrales para la investigación aquí presentada.

En el contexto de pandemia, a partir del Decreto N° 297/2020, del 20 de marzo del 2020, se exigió a la población replegarse en sus hogares, siendo esta la principal medida impulsada por el gobierno argentino para evitar el estallido de una crisis sanitaria. De modo que, más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario dejaron de encontrarse en las aulas y la escuela se trasladó a los hogares.

En este marco, según datos de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica de 2020, la situación educativa actual presenta diferencias según sector de gestión. En la secundaria estatal, el 55% de los estudiantes presentan vulnerabilidad socio económica alta o media del hogar, mientras que el 44% presenta una baja vulnerabilidad. Por su parte, en el nivel secundario privado, el 70% presenta baja vulnerabilidad socio económica del hogar, mientras que el 30% presenta vulnerabilidad entre alta y media. En relación con el nivel educativo alcanzado por el acompañante educativo en el hogar, en el sector estatal, 62% tienen secundaria completa, mientras que el 38% presenta nivel de formación secundaria incompleta. Por su parte, en el sector privado del nivel secundario, el 75% presenta secundario completo, y el 24% secundario incompleto. En el nivel de sector estatal, respecto de las computadoras disponibles para uso educativo, el 47% tiene al menos una computadora disponible, el 45% no tiene computadora disponible, y el 7% no tiene computa-

dora en el hogar. Por su parte, en el secundario privado, el 71% presenta al menos una computadora disponible, el 21% ninguna computadora disponible, y el 9% no tiene computadora en el hogar.

En este sentido, las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinarían el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen la continuidad educativa. Por lo tanto, comprender el fenómeno del abandono escolar, va mucho más allá de conocer la magnitud de la repitencia, la deserción o retraso escolar, principales indicadores que expresan dicho abandono. La comprensión de esta compleja problemática socioeducativa requiere y exige profundizar en las condiciones y factores que la afectan y determinan y, para ello, se hace necesario un estudio que abarque el complejo proceso desde una mirada holística e integral.

Abordajes al estudio del abandono escolar

En el abordaje al estudio del abandono escolar, se reconocen dos posturas teóricas principales: una perspectiva visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar, la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela. La primera identifica el entorno familiar y social como un espacio relevante en este proceso. Es decir, las expectativas familiares tienen influencia sobre los logros educativos de los hijos (Binstock y Cerrutti, 2005). Como así también, tienen influencia los grupos de pares, las pautas de consumos materiales y culturales, las actividades extraesco-

lares de los jóvenes (Corica y Otero, 2018; Arancibia, 2018; Miranda y Arancibia, 2017), a los que se suma la condición de no asistencia a las instituciones educativas de todo el conjunto de la población escolar.

En la segunda perspectiva, se considera que el contexto institucional es uno de los factores que adquiere mayor relevancia en el proceso de abandono escolar (Montesinos y Schoo, 2015; Terigi, 2009; Kaplan, 1992; Tenti Fanfani, 2005). Desde este plano, se reconocen que las políticas de las escuelas, las decisiones de profesores y directivos, como también el bajo rendimiento y ausentismo de los estudiantes, actúan favoreciendo, o no, el vínculo de los estudiantes con las instituciones educativas.

De esta manera, se reconocen que las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinarían el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen la continuidad educativa. En este sentido, la investigación aquí presentada se encuadra conceptualmente en una mirada integral que, recuperando ambas perspectivas, reconoce la complejidad del fenómeno del abandono escolar y considera necesario un abordaje que abarque el proceso desde un enfoque longitudinal y dinámico-diacrónico.

Apuntes metodológicos

Desde el campo educativo, el abandono escolar ha sido y es un problema que se plantea como un signo de necesaria atención e intervención para las políticas educativas. Pese a que Argentina, sobre el conjunto de la región de América Latina, muestra una performance alentadora en términos tanto de la extensión de la matrícula secundaria como de obligatoriedad, ya que el ciclo medio/secundaria es parte de la escolarización formal obligatoria, la persistencia de un porcentaje de la población que no logra egresar del nivel secundario sigue siendo una cuestión que requiere atención.

En este marco, en términos metodológicos, el estudio “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires”¹⁷, es financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), y se desarrolla entre los años 2021 y 2024, y en el marco del Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - sede Argentina. Dicho estudio tiene el objetivo de aportar al conocimiento sobre la problemática del abandono en la escuela secundaria a través de un estudio de seguimiento longitudinal de jóvenes que asisten/asistieron al secundario. En particular se indaga en los procesos de desvinculación/revinculación escolar de jóvenes de entre 15 y 17 años que han asistido a la escuela secundaria en CABA y Gran Buenos Aires en el periodo 2019-2021.

17- Proyecto PICT 2019-03906 financiado por el FONCYT, Agencia de Ciencias y Técnica del Ministerio Nacional de Ciencia, Argentina.

En estos momentos, la investigación se encuentra en etapa de consolidación de antecedentes y estado del arte. Particularmente, se está llevando a cabo una búsqueda, relevamiento y análisis conceptual, renovando los aportes en el contexto de pandemia. A los fines de la presente comunicación, se formulan dos hipótesis principales que guían el análisis de los avances preliminares. Como primera hipótesis se formula que no es posible proponer un solo factor como el determinante de la situación de abandono escolar, sino que forma parte de un proceso donde intervienen múltiples factores. Como segunda hipótesis, se sostiene que las características del sistema educativo generan que el abandono escolar de los jóvenes se dé de forma prolongada y que sea un proceso que combina múltiples experiencias educativas en distintos formatos escolares.

Definiciones en torno al abandono escolar

El “abandono escolar” presenta distintas configuraciones históricas, sociales, políticas y educativas a lo largo del tiempo (Ponce de León y Legarralde, 2014). En la medida en que un nivel educativo o unos ciertos años de la escolaridad no son obligatorios, el abandono escolar es un dato descriptivo, pero no se constituye formalmente en un problema. Sin embargo, a medida que la obligatoriedad se extiende y que el Estado es garante, el abandono es la manifestación de una problemática que exige la implementación de políticas específicas y la intervención analítica desde el campo de estudio.

Desde el plano histórico, la obligatoriedad escolar como problemática socio educativa se remonta al contexto de la formación de los Estados Nacionales, interviniendo sobre prác-

ticas sociales instaladas, como la inserción temprana en el mundo del trabajo. Se trataba de un concepto que asociaba la obligatoriedad al “poder de policía” estatal. De la misma forma en que el Estado había establecido el servicio militar obligatorio, también estableció la escolarización de nivel primario obligatoria. Así, quien eludía el servicio militar era considerado un “desertor”, quien cesaba de asistir a la escuela se constituía en un “desertor escolar”. El concepto de “deserción escolar” designó un indicador específico para la estadística educativa que remitía a la proporción de niños que interrumpían su proceso de escolaridad frente al total de niños escolarizados para un determinado grupo de edad o nivel educativo.

Luego de la última dictadura militar en Argentina, el término de “deserción” adquirió connotaciones negativas en el campo educativo. Con ello, la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 facilitó la redefinición de viejos indicadores estadísticos que, adoptados de encuadres internacionales, produjeron una batería de indicadores denominados de “eficiencia interna”. Dichos indicadores se orientaban a evaluar la eficiencia del sistema educativo con relación a una trayectoria teórica continua y graduada a través de la escolarización obligatoria. Si bien esta concepción se diferencia del sentido de “deserción” frente a un Estado que coacciona a los sujetos, es de advertir que mantiene la idea de que el sistema educativo administra poblaciones, siendo que el sistema de información no permite reconstruir trayectorias nominales. Ello se manifiesta en el indicador de “abandono interanual” calculado como lo que resta del total cuando se descuentan los estudiantes que repiten, los estudiantes que promueven de año y los que se reinscriben.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 y la Ley Provincial de Educación en 2007, los indicadores de “eficiencia interna” fueron resignificados como “indicadores de trayectoria” referido a la identificación de aspectos que permitieran anticipar situaciones de vulnerabilidad educativa. Con ello, se hacía alusión al conjunto de condiciones materiales y simbólicas, subjetivas y objetivas, que debilitan el vínculo de escolarización del estudiante. Esta mirada posicionaba su foco sobre las situaciones de escolarización más que sobre las características individuales de los sujetos. A diferencia de anteriores concepciones sobre el abandono escolar que marcaban a ciertos estudiantes como los portadores de dificultades, la definición de “situaciones de vulnerabilidad” coloca el acento en las situaciones como conjunto de relaciones entre factores que daban lugar al debilitamiento de la escolarización.

Otro concepto que instala una redefinición sobre el abandono escolar es el de “vínculo de escolarización”, como concepto superador del binomio estar/no estar escolarizado. Más bien, se atiende a un conjunto amplio de situaciones vinculadas entre el estudiante y la escuela que incluyen el fenómeno de “desenganche”, referido a la forma itinerante de transitar hoy el paso por la escuela (Enguita, 2011); la “escolarización de baja intensidad” referida al proceso acumulativo, dinámico y progresivo de alejamiento de la escuela (Kessler, 2002), y el efecto colador, por el cual las escuelas contienen a unos y expulsan a otros (Krichesky y Benchimol, 2008).

El reconocimiento de los diversos vínculos y formas de transitar la escolaridad remite a la complejidad de las biografías inscriptas en su contexto, sentido y dirección de futuro. Así, la variabilidad de rumbos o cambios de las trayectorias es el

concepto que permite romper con determinismos mecánicos o ingenuos. Cada itinerario apunta hacia distintos rumbos en el marco de elecciones racionales y constricciones sociales; a veces esta variabilidad puede ser eminentemente azarosa, a veces condicionada, a veces determinada (Casal, García, Merino y Quesada, 2006).

Desde el plano del campo de estudio, y bajo esta mirada, en la actualidad se van superando tanto las visiones que adjudicaban el abandono escolar a factores individuales como aquellas que colocaban el énfasis en los problemas de capital cultural y simbólico (Krichesky y Benchimol, 2008). Los enfoques de investigación centrados en las características individuales y sociales de los estudiantes, pasaban por alto que las escuelas también pueden ser un factor de riesgo, y que es necesario considerar su rol en el desencadenamiento de situaciones del abandono.

Particularmente en el nivel secundario, en las últimas décadas, la incorporación de sectores sociales y grupos etarios históricamente excluidos del nivel se produjo en un contexto caracterizado por la segmentación social, la desocupación y la pobreza, en tanto problemas estructurales de la sociedad. Además, la masificación estuvo acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los estudiantes. No sólo los jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes puesto que quienes fueron tradicionalmente excluidos del nivel traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura (Tenti Fanfani, 2009; Briscioli y Toscano, 2012). No obstante, la matriz institucional de la escuela secundaria mantiene características de su origen de elite, originando un conflicto entre las prácticas y saberes sobre los que el nivel continúa organizándose, y las características de

los “nuevos” estudiantes que no son lo que la escuela espera (en términos identitarios, culturales y de trayectorias alejadas de las teóricas), contribuyendo así al abandono escolar (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011).

Resultados preliminares: el abandono escolar como fenómeno socio educativo multicausal

La investigación es una continuidad de una línea de estudio iniciada en 1998 a través de la cual se ha ido acumulando un conjunto de resultados y evidencia empírica sobre jóvenes, escuela secundaria, trayectoria educativa y laboral. En este sentido, entre las distintas investigaciones y hallazgos transversales podemos destacar que, en primer lugar, uno de los hallazgos ha sido que las actividades que compiten con la educación son las actividades extraescolares que realizan los jóvenes en su vida cotidiana. Estas actividades cotidianas repercuten en el tiempo dedicado a los estudios. Ya se venía registrando en investigaciones anteriores del equipo, que todos los estudiantes realizan alguna actividad extraescolar; sin embargo, la intensidad con la que las realizan es el factor diferenciador. En este sentido, de los datos relevados, se corrobora que las mujeres de sectores bajos son las que realizan con mayor intensidad actividades domésticas en comparación con el resto de los jóvenes. En cambio, se registra una actividad productiva familiar con una carga horaria importante, entre el grupo de los jóvenes varones. Es decir que, en esta diferenciación por género, aparece fuertemente el papel diferencial que tienen mujeres y varones al interior de las estrategias reproductivas familiares en los distintos grupos sociales (Corica y Otero, 2018; Miranda y Arancibia, 2017).

En segundo lugar, los resultados de las investigaciones también arrojaron que en contexto de recesión o crisis económica la relación entre actividades educativas y productivas o extraescolares se da de forma excluyente entre los estudiantes de la escuela secundaria. En cambio, en momentos de crecimiento económico la actividad laboral puede convertirse en una actividad complementaria a la educación. Asimismo, la evidencia empírica arroja que los primeros años post-egreso son momentos de muchos cambios en cuanto a sus recorridos, de presencia de multiplicidad de actividades educativas y laborales, muchas de ellas en simultáneo. Y que el contexto familiar y los soportes sociales y económicos con los que cuenten los egresados son muy relevantes en los recorridos educativos y laborales que realizan (Corica y Otero, 2017, 2020).

En tercer lugar, se reconoce que los jóvenes que no habían terminado la escuela secundaria presentaban diversos motivos por los cuales iniciaron un proceso de abandono escolar. En muchos casos se registraron más de un intento de reinserciones reiteradas, pero sólo algunos logran terminar y obtener el título secundario. Los motivos por los que abandonan el secundario se encuentran relacionados con acontecimientos demográficos importantes dentro de las familias de origen: muertes o abandono de parte de alguno de los padres, separaciones que requiera de los jóvenes salir a trabajar, y también migraciones con dificultades de inserción en la nueva escuela. Por otro lado, las dificultades económicas en los hogares de origen requieren de los jóvenes como segundos aportantes, por lo que, en la combinación de tiempo dedicado al estudio y tiempo dedicado al trabajo, paulatinamente va perdiendo terreno la escuela. En cuanto a las diferencias

entre géneros y su relación con el abandono, como un desencadenante surge el embarazo adolescente entre las mujeres y el consumo problemático de drogas entre los varones (Aran-cibia, 2018).

En cuarto lugar, se reconoce que se dificulta aún más el regreso a la escuela de jóvenes que se “desvincularon” en el año de inicio de la pandemia, que fue el 2020, agravado por las condiciones de vulnerabilidad social y condiciones de conectividad en los hogares. En este sentido, la emergencia de conceptualizaciones en el campo de las políticas educativas, tales como como “promoción acompañada”, “continuidad pedagógica” y “partenariado” surgieron para pensar estas situaciones que estarían provocadas por factores externos y fuera de los convencionales (Vicente, Causa y Asprella, 2021). El concepto de “partenariado” planteado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), surge como una conceptualización que se traduce en atender colectivamente a una situación educativa que concierne a la sociedad en su conjunto. En este sentido, se advierte que la organización de las aulas graduadas se modifica a través de plantear estrategias y propuestas pedagógicas por proyectos con contenidos prioritarios e interáreas, más que por la gradualidad anual escolar. Les estudiantes se reagrupan atendiendo a las trayectorias socio educativas más que por su edad. La anualización de la cursada es modificada por estrategias como la unidad pedagógica (que permite, por ejemplo, unificar 2020 y 2021) y es acompañada por evaluaciones de proceso, atendiendo a los tiempos y ritmos de las trayectorias y no a los años calendarios, intentando superar la fragmentación curricular. Respecto de la organización del curriculum, en general organizado por años y contenidos, se prevé la integración

de contenidos en proyectos interdisciplinarios o interáreas, como así también se propone no limitar la posibilidad de la continuidad de los estudios en el año subsiguiente en caso de no aprobación de exámenes.

Es de reconocer que el contexto de pandemia ha reconfigurado parte de las características tradicionales de la matriz institucional escolar y, con ello, los tránsitos por el sistema educativo. El aislamiento ha presentado oportunidades para reformular las prácticas escolares que, se comprende, están mediadas por las relaciones de poder que atraviesan cualquier forma de sociedad (Young, 1971). Con lo cual, el nuevo orden escolar posibilita replantear las dimensiones de clase social, género, sobre los que venimos apuntando, entre otros aspectos, que determinan el conocimiento escolar; que intervienen en las diferentes formas de la experiencia escolar; y que configuran la subjetividad de estudiantes y docentes.

Reflexiones finales

Como conclusiones provisionarias, sobre las cuales seguiremos trabajando, podemos sostener que el abandono escolar es un fenómeno socio educativo que combina múltiples factores y que configura las trayectorias educativas en el tránsito por el nivel secundario. Al respecto, tal como se planteó en la primera hipótesis de investigación, el determinante de la situación de abandono escolar no lo constituye un solo factor, sino que refiere a un proceso donde pueden intervenir múltiples factores, y combinaciones de éstos, referidos a las estrategias reproductivas familiares en los distintos grupos sociales; la presencia de multiplicidad de actividades educativas y laborales, muchas de ellas en simultáneo vinculadas

a los contextos económicos; la combinación de estudio y trabajo por necesidad de aportantes al hogar; la desvinculación de la escuela por acontecimientos demográficos dentro de las familias de origen; y respecto del género y su relación con el abandono, como un desencadenante surge el embarazo adolescente entre las mujeres y el consumo problemático de drogas entre los varones. Estos variados factores que se han manifestado en los avances de la investigación, dan cuenta de los diversos vínculos y formas de transitar la escolaridad que remiten a la complejidad de las biografías inscriptas en determinados contextos y devenires históricos y económicos. Así, retomando las definiciones del abandono escolar, es relevante pensar en términos de variabilidad de rumbos o cambios de las trayectorias como concepto que permite romper con determinismos mecánicos o ingenuos.

Al mismo tiempo, la segunda hipótesis sostenida reconocía que las características del sistema educativo generan que el abandono escolar de los y las jóvenes es un proceso que combina múltiples experiencias educativas en distintos formatos escolares. Esta idea parte de reconocer que los procesos de homogeneización educativa, han provocado un procesamiento de la escolarización y de sus posibilidades condicionadas por factores de orden estructural que han impactado en los logros educativos de los jóvenes de forma segmentada. En este sentido, se sostiene que el fenómeno del abandono escolar es, ante todo, un proceso multicausal y escolar. Esto es, un fenómeno producido desde la escuela orientado a ordenar los tránsitos y trayectorias socio educativas a lo largo de la escolaridad, cuya estrategia tradicional de gradualización y anualización constituye los núcleos básicos históricos de la matriz institucional de la escuela secundaria. Conforme

avanza la investigación, y atendiendo al contexto de pandemia, se ha podido observar que, así como se trata de un fenómeno eminentemente escolar afectado/reforzado por las situaciones socio económicas y culturales de los jóvenes, es desde el sistema educativo mismo que en los últimos años se han introducido modificaciones al formato escolar. Ello se orienta a generar un nuevo orden en los tránsitos escolares con foco en las particulares trayectorias de los estudiantes, sus tiempos, condiciones y posibilidades, sin perder de vista lo común que colectiviza el sentido de asistir a la escuela. Ello aporta a comprender y sostener las diversas (des)vinculaciones con el sistema educativo, atendiendo a los tránsitos singulares pero enmarcados en procesos sociales e institucionales, y orientado a fortalecer los vínculos escolares, la permanencia y el egreso por el nivel.

Finalmente, a efectos de dar continuidad a los resultados expuestos, se prevé en la investigación en curso, contribuir al debate teórico sobre el abandono escolar, la educación secundaria y la condición juvenil, así como brindar herramientas para el desarrollo de estrategias metodológicas de corte longitudinal y elaborar conocimientos válidos para la transferencia hacia programas y políticas estatales, educativas y del sector social.

Referencias bibliográficas

Arancibia, M. (2018). *Desigualdad espacial, género y acceso a la vivienda: un estudio sobre trayectorias juveniles en el AMBA, 1999-2017*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

- Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012). *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina*. Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, Santiago de Chile.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, vol. VIII, núm. 22, pp. 9- 20.
- Corica, A. y Otero, A., (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina., *Última década*, 26(48), 133-168. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362018000100133> (consulta: 3 de mayo de 2021)
- Corica, A. y Otero, A., (2020). Cambios en las transiciones educación-trabajo. Egresados del secundario del Gran Buenos Aires, *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 139-161. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.7> . (consulta :14 de enero de 2021)
- Enguita, M. F. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cad. Pesqui.* vol.41 no.144, pp. 732- 751.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Los Polvorines. Prov. de Bs. As. Editorial de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Miranda A. y Arancibia M. (2017). Repensar el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo desde la perspectiva de género: reflexiones a partir de un estudio longitudinal en el Gran Buenos Aires *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (NN). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2907>.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2015). *Política de revinculación y terminación escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria*. Serie La Educación en Debate/Documentos de La DINIECE, No. 19.

- Ponce de León, A. y Legarralde, M. (2014). De los “desertores” a los alumnos con escolaridad en riesgo, VIII Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Puiggrós, A. (2020). “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”. En: Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Tenti Fanfani, E. (2005). Crisis de la enseñanza media: transformar el mundo de la escuela. *Encrucijadas*, No. 32. Disponible en: http://repositorioubi.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encrucci/index/assoc/HWA_563.dir/563.PDF
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti G. y Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-69) Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles, *Revista Propuesta Educativa*, Vol. 17, No. 29, pp. 63-71.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 50, pp. 23- 39.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cad. Pesqui.* ol.41 no.144, pp. 692- 709.
- Vicente, M. E., Causa, M. y Asprella, G. (2021). *La escuela secundaria en tiempos de pandemia: reconfiguraciones de la matriz institucional educativa*. VI Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades: Trabajo, territorio, educación y sociedad en el marco de la pospandemia. Universidad Nacional de la Patagonia.

Fuentes de datos estadísticos

CEPAL- UNESCO: <https://www.cepal.org/fr/datos-y-estadisticas>

Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-infor->

macion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica

Ministerio de Educación de la Nación, Informes estadística educativa:
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/informes>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina:
https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_secundaria

Entre la secundaria, la universidad y el trabajo. Acompañamiento a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes del periurbano hortícola platense en modalidad virtual

Galina Rubinstein, Aylén; IdIHCS- UNLP- CONICET/ CIC-PBA; galina.aylen@gmail.com; Profesora en Historia; Maestranda en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica (UNC), Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP).

Lemmi, Soledad; IdIHCS- UNLP- CONICET; lemmisoledad@gmail.com; Profesora en Historia; Dra. en Ciencias Sociales y Humanas.

Morzilli, Melina; IdIHCS- UNLP- CONICET; melinamorzilli@gmail.com; Licenciada en Historia; Dra. en Historia.

Introducción

En este trabajo nos proponemos desarrollar un conjunto de reflexiones situadas en torno a las dificultades y potencialidades que presentó la utilización de la modalidad virtual en el sistema educativo. Específicamente abordaremos el desarrollo de un proyecto de extensión universitaria centrado en el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes secundarios hacia el ciclo superior de enseñanza y el mundo del trabajo asalariado. La convocatoria a quienes llevábamos adelante dicho proyecto fue una de las estrategias que la institución educativa utilizó para abordar la problemática de desconexión de los estudiantes de 6to año durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). El desarrollo del proyecto de extensión de manera virtual fue

una forma de interpelar y reconectar a los estudiantes con la escuela, esta estrategia fue elegida por los directivos basándose en los intereses que poseen los estudiantes y sus familias respecto del tránsito por el ciclo superior de enseñanza.

Diversas investigaciones han abordado múltiples dimensiones en torno a las potencialidades y limitaciones de la modalidad virtual implementada en el nivel medio del sistema educativo argentino en el contexto de la pandemia COVID-19. Entre ellas se destaca, por un lado, la importancia de la escuela como espacio de encuentro, de vinculación con la población y de construcción de conocimiento. Por otro, el abordaje respecto de las formas de evaluación y la centralidad que posee el sostenimiento del vínculo con los estudiantes. Asimismo, se destaca el análisis en torno a la profundización de las desigualdades y la segregación educativa. Esta situación es evidenciada como producto de las condiciones socio-económicas de los estudiantes, en tanto se visualizan las desigualdades en torno a: el acceso a la conectividad, a los dispositivos electrónicos, a la falta de espacios necesarios en el hogar para desarrollar las actividades, a las dificultades en el acompañamiento de los familiares que no poseen los saberes valorados por la cultura escolar debido a las discontinuidad en sus propias trayectorias educativas, entre otros elementos (Álvarez et. Al, 2020; Dussel, 2020; Núñez, 2020; Southwell, 2020).

Sin embargo, adelantamos que en el caso aquí presentado y sin desmerecer las reflexiones realizadas en los trabajos previamente destacados sino más bien nutriéndonos de ellos, el pase a la modalidad virtual del proyecto de extensión permitió potenciar esta experiencia. En dicho sentido, la modalidad virtual nos permitió realizar acompañamientos individuales

y compartir con los estudiantes sus inquietudes, temores y deseos respecto al paso hacia el ciclo superior o el mundo del trabajo asalariado, con un nivel de profundidad que no lográbamos alcanzar en la presencialidad. Asimismo, haber identificado con mayor claridad las dificultades y las inquietudes de los estudiantes, nos permitió elaborar recursos pedagógicos y responder a sus demandas de manera específica respecto de la información que ellos deseaban recibir.

Para realizar esta investigación retomamos el enfoque histórico-etnográfico, el cual permite abordar las perspectivas de los sujetos con los que trabajamos, dando cuenta no sólo de sus particulares sentidos y prácticas en la realidad cotidiana, sino también de nuestras tensiones y contradicciones en el devenir de la investigación. Retomamos este enfoque de manera relacional, dado que nos posibilita analizar las interacciones entre todos los sujetos que componen la escuela, teniendo en cuenta sus múltiples dimensiones de género, clase, origen étnico y edad, entre otras, así como sus relaciones histórico-contextuales (Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

1. El proyecto de extensión en la escuela

La escuela donde desarrollamos el proyecto de extensión universitaria posee una matrícula compuesta, mayoritariamente, por estudiantes pertenecientes a familias que realizan labores productivas hortícolas en la región, y que poseen historia migratoria desde la zona sur de Bolivia, especialmente Tarija. Los estudiantes que asisten a esta escuela ayudan a sus familias en la producción como parte del sostenimiento del espacio doméstico-productivo (Lemmi et al, 2018). Sus condiciones de vida son caracterizadas como vulneradas

socialmente, sin acceso a la propiedad de la tierra donde producen; viviendo en casillas de madera sin gas corriente, agua potable ni cloacas; siendo las instalaciones eléctricas sumamente precarias; careciendo del acceso a la conectividad vía internet y; si bien algunas poseen computadoras, mayoritariamente no disponen de dispositivos electrónicos más allá del celular de los adultos del hogar (Lemmi, 2015; Morzilli y Lemmi, 2020). En su gran mayoría los xdres¹⁸ de los estudiantes discontinuaron sus estudios en Bolivia en el nivel primario, ya que al formar parte de hogares campesinos debían ayudar a sus familias en las labores productivas (Moretto, 2018). Una vez instalados en Argentina y siendo estas sus condiciones materiales de vida, realizan como familia una fuerte apuesta por la educación, entendiendo a las credenciales educativas tanto del nivel secundario como las del ciclo superior, como un medio para dejar de trabajar en la horticultura y vivenciar un ascenso social. En dicho sentido, la escuela secundaria posee para estas familias la función de ser a su vez nexo con el ciclo superior; nivel educativo que se espera que los jóvenes del hogar puedan transitar y culminar, accediendo así a títulos profesionales (Moretto et al, 2021).

Una de las particularidades de esta escuela es que cuenta con los índices más elevados de ingreso, permanencia y egreso en el Gran La Plata. Para el año 2015 esta tasa superaba en un 10% el promedio del resto de las escuelas de la región (Longobucco, 2015). Como extensionistas e investigadoras nos preguntamos por los motivos que posibilitan dichos índices de egreso. Nuestras indagaciones nos permitieron ver que:

18- De ahora en más usaremos el término xdres tomado del lenguaje inclusivo que intenta resignificar la palabra padres que refiere al genérico masculino, visibilizando la existencia de madres y otros cuidadorxs.

la historia migratoria, el trabajo en la producción hortícola y el sentido que adopta la educación para los estudiantes y sus familias; el fuerte nivel de compromiso de docentes, directivos y auxiliares en su trabajo educativo; el perfil de educación intercultural con el que se construye a diario en la escuela; y la forma en que se retoman las normativas orientadas a fortalecer las trayectorias continuas y completas de los estudiantes, son algunas de las variables que favorecen los altos niveles de egreso (Lemmi et al, 2018; Morzilli y Lemmi, 2020; Lemmi et al, 2020).

La Ley de Educación Nacional 26.206, que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, ofició asimismo como catalizador positivo del curso de estas trayectorias particulares, ya que, tal como indican investigaciones precedentes, permitió que miles de jóvenes terminaran sus estudios secundarios y pensarán la posibilidad de continuar sus estudios en el ciclo superior (Corica, 2012; Morzilli, 2019; García de Fanelli, 2021). Se suma a ello la promulgación en el año 2015 de la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior 27.204, que dicta la implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en dicho nivel educativo, señalando que todas las personas que culminen la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Asimismo, insta al financiamiento estatal, la gratuidad del grado, el ingreso y la regularidad del estudiantado y obliga a garantizar las condiciones en el acceso, permanencia y graduación (Otero et al, 2021).

Dada esta coyuntura de ampliación de derechos educativos, algunas universidades han aumentado notablemente su tasa de estudiantes ingresantes y han logrado buenos niveles de

retención. Sin embargo, los índices de egreso no muestran el mismo dinamismo siendo estos aún muy bajos, llegando a pensarse en una especie de selección sutil, implícita o *soft* en tanto se produce sin la mediación de exámenes de ingreso (Di Piero, 2019; García de Fanelli, 2021). En ese mismo sentido, indagaciones y conversaciones iniciales con algunos informantes claves en la escuela secundaria en que trabajamos, nos llevaron a considerar de manera provisoria aún, que les estudiantes que egresan, por diferentes motivos vivencian fuertes dificultades para transitar y culminar el ciclo superior de enseñanza. Siendo las trayectorias en institutos terciarios las que suelen tener mayor nivel de continuidad en comparación con las universitarias.

La preocupación por la finalización de los estudios secundarios y su continuidad en el nivel superior de enseñanza ha ido acompañada desde el Estado con un conjunto de proyectos y programas. Estos se han propuesto reforzar y cumplir dicho pasaje y continuidad y se han dirigido tanto a docentes y estudiantes de las escuelas medias, así como a docentes, estudiantes, graduados, investigadores y extensionistas de las universidades (Di Piero, 2019; García de Fanelli, 2021).

Desde el año 2015, como equipo extensionista realizamos diversos talleres en la escuela, consensuando las temáticas a abordar con los docentes y directivos. Al finalizar el año 2017 nos manifestaron la necesidad de desarrollar un proyecto que tuviese como objetivo acompañar las trayectorias educativas en el paso hacia el ciclo superior y el mundo del trabajo asalariado de los estudiantes que asistían a los últimos años de la escuela. Durante los años 2018 y 2019 realizamos actividades junto a los estudiantes en las que dialogamos sobre

las opciones posibles en la elección de espacios de formación y laborales, y donde intentamos acompañarles en este complejo proceso de transición.

Al iniciar el año 2020, nos encontramos con la pandemia COVID-19 y, junto con ella, la implementación de la modalidad virtual en el sistema educativo. Producto de esta coyuntura dimos por hecho que debíamos suspender el proyecto de extensión y aguardar al fin de la pandemia para volver a realizarlo de manera presencial. Sin embargo y para nuestra sorpresa, hacia mediados de año, la directora de la escuela se comunicó con nosotras y nos manifestó sus ganas de reeditar el proyecto de extensión de manera virtual para 6to año. Nos comentó que estaba sumamente preocupada por la desconexión de los estudiantes del último año y que entendía que el diálogo en torno a sus intereses sobre el egreso, el ingreso al ciclo superior y el mundo del trabajo asalariado, podían funcionar como estímulo para volver a contactar de manera cotidiana con la escuela. Sumado a esto, nos contó con muchísima preocupación que temía que la tasa de egreso fuese muy baja, siendo este uno de los motivos centrales por lo que creía que como proyecto de extensión podíamos realizar un aporte de valor a la escuela.

2. Qué pasaba antes y qué pasó esta vez. Tensiones de la modalidad virtual en el acompañamiento a las trayectorias educativas

Fue de esta manera que a inicios del mes de agosto comenzamos a pensar y planificar la reedición del proyecto de extensión de manera virtual. Para realizar las adaptaciones y transformaciones en la dinámica del proyecto, tuvimos es-

pecialmente en cuenta que les estudiantes que asisten a esta escuela se encuentran vulnerables socialmente, con fuertes dificultades de conectividad. En general cuentan con un único teléfono celular por familia con el que realizan las tareas escolares de todos los miembros del hogar y al que deben utilizar mediante datos móviles ya que no poseen acceso a wifi. A estas restricciones en el acceso a la conectividad y a dispositivos electrónicos, se añaden las dificultades en el acompañamiento pedagógico por parte de los adultos. Mayoritariamente los padres de los estudiantes discontinuaron sus estudios en el nivel primario en Bolivia, por lo que vivencian fuertes dificultades para ayudar a los jóvenes en la realización de las tareas escolares, siendo esta una de las principales preocupaciones que manifiestan los adultos al dialogar en torno a la escolarización virtual (Moretto et al, 2020).

Teniendo en cuenta las condiciones socio-económicas de los jóvenes y sus familias, como equipo extensionista decidimos iniciar el proyecto utilizando un grupo de WhatsApp con todos los estudiantes de sexto año (de los tres turnos que posee la escuela), mediante el cual compartiríamos videos cortos con información en torno al mundo universitario, terciario y de oficios. La intención era poder realizar intercambios colectivos en torno a sus intereses, sus temores, así como las dudas que se les presentaban frente a cada uno de los insumos compartidos. Desde los primeros intercambios nos dimos cuenta que, si bien los estudiantes leían o miraban los recursos que presentábamos, la participación mediante audios o textos en el grupo era muy baja. Por eso decidimos comenzar a realizar acompañamientos individuales, generando diálogos más personales que nos permitieran dar lugar a intercambios específicos.

El inicio del proyecto lo realizamos mediante un video conjunto entre el equipo extensionista y la directora. En él, la directora les dio la bienvenida a los estudiantes manifestando su alegría por volverse a encontrar, les explicó la organización de la segunda parte del año en torno a las asignaturas y la forma de trabajo y evaluación que iban a desarrollar. Asimismo, les invitó a dejarse atravesar por el taller que estábamos iniciando, dando lugar a sus dudas, así como a sus temores e intereses. Este video inicial fue la herramienta para recontactar a los estudiantes, ordenar lo que quedaba del año y las dinámicas propuestas por las diversas asignaturas, objetivos que superaban al proyecto de extensión en sí.

Desde el comienzo nuestro temor era que los estudiantes no vieran ni respondieran los mensajes, es decir, que no hubiera intercambio. Sin embargo, desde la primera semana esas inseguridades comenzaron a disiparse. Si bien los estudiantes no intervenían en el grupo, las conversaciones de manera individual fueron enriquecedoras. Dialogamos sobre sus intereses, sobre las características de las carreras u oficios que les atraían y también intercambiamos sobre otros aspectos, tales como las condiciones laborales en relación a las profesiones y oficios elegidos y sus derechos como estudiantes y trabajadorxs.

En el desarrollo del proyecto de extensión pudimos identificar, tal y como plantea Inés Dussel (2020), el proceso de individualización de la enseñanza generado por la modalidad virtual. La autora reflexionó que en las escuelas donde los encuentros sincrónicos colectivos no fueron una posibilidad dadas las condiciones socio-económicas de los estudiantes, el contacto con la institución educativa pasó a ser individual entre docentes y estudiantes. Esta situación que puede con-

ceptualizarse como una limitación para los procesos de enseñanza, así como de aprendizaje de las diferentes asignaturas, funcionó como un elemento potenciador de las dinámicas del taller de extensión en este particular contexto. A partir de la modalidad virtual pudimos conocer con mayor profundidad los intereses, temores e inquietudes de los estudiantes sobre el paso al ciclo superior y el mundo del trabajo asalariado, y desarrollar intercambios y reflexiones con ellos de acuerdo a sus situaciones particulares. En este sentido, es importante resaltar que los estudiantes con quienes trabajamos, si bien poseen un único celular por familia, al momento de disponer de él hicieron un uso autónomo. Mostraron conocimientos avanzados sobre diferentes aplicaciones, permitiéndonos efectuar diversos intercambios, tanto por mensaje de texto, audios, así como mediante videos cortos realizados por ellos mismos.

Fue así que logramos identificar diversas situaciones, sentimientos, expectativas y deseos que hasta el momento no habíamos logrado evidenciar en los talleres que realizáramos en la escuela de manera presencial. Ejemplo de ello fue que muchos estudiantes decidían tomarse un tiempo para elegir qué carrera u oficio seguir, el hecho de ayudar a sus padres en la producción hortícola les habilita un trabajo mientras piensan qué hacer en el futuro inmediato. En este sentido, finalizar la escuela secundaria implica una transformación en sus responsabilidades respecto de las labores productivas, en tanto estas últimas comienzan a tener el lugar central que previamente ocupaba la escuela (Lemmi et al, 2020). A partir de estas conversaciones nos surgió el interrogante de si esta decisión de tomarse un tiempo para pensar qué hacer fue

producto de la pandemia y el ASPO, o existía previamente y nosotras no lo habíamos identificado.

Otra situación que no se daba en la presencialidad fue la consulta en torno a las salidas laborales. En varias oportunidades nos comentaron *“no sé bien qué estudiar, quiero estudiar alguna carrera con salida laboral”*, *“¿tenés idea si esa carrera tiene mucha salida laboral?”*, *“quiero estudiar algo que me de trabajo”* (Conversaciones por WhatsApp con estudiantes, octubre 2020). Si bien a partir del trabajo en años anteriores intuíamos que estas motivaciones estaban orientando la elección de las carreras a seguir, nunca fue planteado de forma directa por les estudiantes. En este sentido, el hecho de que la comunicación fuera virtual e individual les permitió poder expresar sus sentires sin exponerse a la mirada de sus compañeres.

Por otro lado, identificamos un fuerte distanciamiento entre lo que les estudiantes manifiestan como sus gustos personales y lo que entienden válido como salida laboral. Ejemplo de ello es la pasión que sienten por bailar, por el dibujo y por diversas actividades deportivas; sin embargo, ninguna visualiza estas opciones como viables para seguir una carrera o como desarrollo profesional-laboral. Aquí nos preguntamos si esta situación es reflejo de las opiniones de les adultes del hogar, de los sentires propios de les estudiantes asociados a su condición de clase o ambas. En este sentido, M. M. Hirsch (2020) nos invita a pensar en la carga moralizante que posee el discurso de les adultes respecto del futuro de les jóvenes que se encuentran atravesando los últimos años de la escuela secundaria. Asimismo, destaca que es menester observar cuánto de estas *“recomendaciones adultas”* son reproducidas en el propio discurso de les estudiantes.

3. ¿Y en el ciclo superior qué pasa?

Dado el formato virtual que adquirió el proyecto, pudimos realizar por primera vez reuniones por zoom donde participamos además de los extensionistas, directivos y diversos docentes de sexto año. En estos encuentros logramos indagar con mayor profundidad sobre las trayectorias en el ciclo superior de los estudiantes que asisten a esta escuela. Estos intercambios nos llevaron a pensar y coincidir con lo que otros investigadores han escrito sobre el tema, que tanto los institutos terciarios como la universidad establecen regímenes de cursada y de aprobación difíciles de cumplimentar para estos sujetos (Corica, 2012; Di Piero, 2019; García de Faneli, 2021 y Otero et al, 2021). Ellos trabajan en la horticultura y viven a 20 kilómetros del centro de la ciudad, al cual solo pueden dirigirse en micro, en la mayoría de las ocasiones las paradas se encuentran alejadas de sus casas. A este aspecto se añade la discontinuidad de los estudios de sus padres. Los adultos de estas familias desconocen las dinámicas y exigencias de los estudios universitarios y terciarios, no pudiendo brindar información al respecto a los jóvenes, aunque esto no significa que no les apoyen y acompañen de diferentes formas. Es en este contexto que las experiencias vividas a partir del proyecto de extensión son el primer contacto de toda la familia con instituciones del ciclo superior en Argentina.

Teniendo en cuenta las demandas que emanan desde las instituciones terciarias y universitarias y las dificultades de estos jóvenes para poder cumplimentarlas, al momento de brindar información sobre las ofertas educativas del ciclo superior, intentamos transmitir lo enriquecedor del paso por

estas instituciones más allá de la finalización de los estudios. En ese sentido vemos como un problema importante la conceptualización de la discontinuidad como un fracaso, sobre todo cuando sabemos que las condiciones son desiguales y que las estrategias brindadas desde las instituciones del ciclo superior para garantizar trayectorias continuas y completas no siempre llegan a buen puerto.

Otro elemento importante a ser destacado del desarrollo del proyecto de extensión en modalidad virtual, es la sorpresa que nos causó recibir consultas de personas que no eran estudiantes de sexto año pero que solicitaban información sobre carreras del ciclo superior para poder acceder a ellas. A lo largo del año recibimos consultas de hermanes, primes y amigos de los estudiantes, en algunos casos ex estudiantes de la escuela derivadas por la directora, así como consultas de docentes para continuar sus propias trayectorias educativas, situación que nunca antes se había presentado. Esto nos llevó a reflexionar respecto de la accesibilidad que habilita la modalidad virtual que nos permitió “entrar en sus casas” y “ser parte” de los diálogos familiares cotidianos. Nos sorprendió recibir consultas de docentes de la escuela que aprovechaban el espacio abierto por el WhatsApp para preguntar sobre las ofertas universitarias. Estes querían volver a retomar estudios universitarios que habían discontinuado previamente, en tanto veían positivamente la posibilidad que brindaba la virtualidad para volver a retomar los estudios. Identificaban en la flexibilización horaria que permiten las cursadas asincrónicas una manera de volver a la facultad teniendo en cuenta sus disponibilidades horarias y demandas laborales.

En una ocasión pudimos conversar con las preceptoras, quienes nos comentaban que se dieron cuenta cuándo había sido la fecha de inscripción a la universidad y a los institutos terciarios, porque muchos estudiantes de 6to año les solicitaron durante ese período certificados de alumno regular. Esto nos dio la pauta del impacto positivo que había tenido el video tutorial que armamos y la información compartida para la inscripción al ciclo superior. No queremos dejar de manifestar nuestra sorpresa al seguir recibiendo consultas de estudiantes una vez pasadas las fechas de inscripción a la universidad, así como para realizar trámites de becas y diferentes planes de ayuda social destinados a estudiantes del ciclo superior durante los meses de diciembre, enero y febrero de manera asidua. Esto nos llevó a reflexionar nuevamente sobre los diversos tiempos que manejan estos jóvenes en particular, ya que al responderles que los plazos de la UNLP habían vencido, no contestaban con frustración sino con relajación barajando otras opciones posibles. Vuelve a aparecer de esta manera el trabajo en la horticultura como una actividad en lo inmediato que les da tiempo para pensar opciones laborales futuras.

4. Reflexiones finales

Les trabajadorxs de la escuela hicieron un gran esfuerzo al finalizar el año para organizar el egreso de los estudiantes de 6to año de manera presencial, implementando los protocolos establecidos por las autoridades educativas para la realización de actos escolares. Fuimos invitadas a participar como parte del equipo docente y de orientación. Sólo podían asistir los estudiantes con dos familiares. No nos extenderemos

aquí en desarrollar lo hermoso y emotivo que fue dicho encuentro. Sí diremos que al momento de presentarnos como *“las chicas del equipo de extensión, de la universidad”*, les estudiantes, pero más significativamente sus xdres nos aplaudieron fuerte y sostenido (Relato de campo, diciembre 2020). Sin que la directora diera más que esas explicitaciones fuimos receptoras de respeto y agradecimiento. Les estudiantes y sus xdres sabían quiénes éramos y qué habíamos hecho a lo largo del año mediante el proyecto. Esto nos dio la pauta de que la información y diálogos que habíamos sostenido de manera virtual llegaban no sólo a les estudiantes. Algo de lo hecho en el proyecto había sido significativo a nivel familiar.

Como equipo reflexionamos sobre las posibilidades que brinda la extensión universitaria en tanto proyectos de contacto y de acercamiento de la universidad a espacios socio-territoriales que históricamente le fueron ajenos. El proyecto de extensión funcionó como un espacio de intercambio y acercamiento del mundo universitario no sólo para les estudiantes sino también para sus familias, sus amigos y para les docentes de la escuela. En un contexto signado por el aislamiento social y el distanciamiento físico, el proyecto tuvo un fuerte apoyo de parte de les trabajadorxs de la institución, así como de les estudiantes y sus familias, convirtiéndose en un canal de acompañamiento y de contacto permanente para les jóvenes, quienes se encontraban transitando un momento de transformaciones profundas en una coyuntura muy particular. De esta manera, el proyecto de extensión en su formato virtual potenció sus alcances y ofició de divulgador de información y de acercamiento a espacios educativos para sujetos diversos, con vidas disímiles y contactos heterogéneos con el nivel superior.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Rosario, Argentina.
- Álvarez, M.; Gardyn, N.; Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: balance de las acciones iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Década*, nro. 36.
- Di Piero, E. (2019). Articulaciones nivel secundario-nivel superior: una tipología de las políticas de admisión a las carreras de Sociología en el país y de las expectativas de jóvenes ingresantes a las carreras de Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata en el año 2018. *VI Reunión Nacional de Investigadorxs en Juventudes de Argentina*, Córdoba, Argentina.
- Dussel, I. (2020) La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D.; (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Edit. UNIPE, Buenos Aires.
- García de Fanelli, A. (2021) Transición secundaria-universidad y egreso: Desafíos para el logro de la equidad en la educación superior. En Marquis C. (edit.) *La Agenda Universitaria VI: reflexiones sobre las universidades antes, durante y después de la pandemia*. Universidad de Palermo, CABA.
- Hirsch, M. M. (2020). De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. *CAMPOS*, V. 21 Nro. 2.
- Lemmi, S. (2015). Condiciones de vida, conflicto y conciencia de clase en los horticultores del Gran La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), 1940-2003. *Izquierdas*, vol. 25.

- Lemmi, S., Galina Rubinstein, A. R. y Morzilli, M. (2020) Tensiones entre lo deseado y lo posible. Sentidos acerca de la escuela secundaria para docentes y familias con historia migratoria desde el Estado Plurinacional de Bolivia en el Periurbano Hortícola del Gran La Plata (Buenos Aires, Argentina). X JEPE. CABA.
- Lemmi, S; Morzilli, M. y Castro, A. (2020). Jóvenes que horticultean, adultos/as horticultores/as. Aproximaciones al sentido de juventud en familias migrantes bolivianas que se dedican a la horticultura en el Gran La Plata (prov. de Buenos Aires, Argentina). *Millcayac*, Vol. 7, Nro. 13.
- Lemmi, S., Morzilli, M. y Moretto, O. (2018). Para no trabajar de sol a sol. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata-Bs. As. Argentina. *RUNA*, 39 (2).
- Longobucco, H. (2015). *Políticas educativas y politicidad en los directivos de escuelas secundarias del distrito La Plata 2006/2013*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.
- Moretto, O. (2018). Trayectorias educativas y el rol de la educación en los/as productores/as hortícolas migrantes (Abasto, La Plata). En Tello Borisovsky, T. (comp.) *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria*. FLACSO, Argentina.
- Moretto, O; Galina Rubinstein, A. y Nieto, M. A. (2020). Educación popular en tiempo de aislamiento social: reflexiones a partir de una experiencia educativa con jóvenes y adultos migrantes en el rururbano platense. En Beltramino, L. (comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Edit. UNC. Córdoba.
- Moretto, O; Hirsch, M. M. y Lemmi, S. (2021). Trabajo, educación secundaria y proyectos de futuro. El caso de jóvenes y adultos/as horticultores/as integrantes de familias con historia migratoria (La Plata; Prov. de Buenos Aires; Argentina). *Temas Sociales*, Nro. 49.
- Morzilli, M. (2019). *Entre la quinta y la escuela, una bifurcación en la "escalera boliviana"*. Trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes de familias horticultoras bolivianas en el periurbano platense (2011-2017). Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.

- Morzilli, M. y Lemmi, S. (2020). 'Contra la herencia'. Vulnerabilidad social, políticas públicas y educación secundaria en jóvenes migrantes bolivianos hortícolas (La Plata, provincia de Buenos Aires, 2011-2017). En Nicolao, J. (comp.) *Migración regional, política migratoria y derechos sociales en el interior de la provincia de Buenos Aires*. Edit. CEIPIL. Tandil.
- Núñez, P. (2020) Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D.; (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Edit. UNIPE, Buenos Aires.
- Otero, A. E; Corica, A. M. y Merbilhaa, J. (2021). El pasaje del secundario a la universidad: un estudio longitudinal entre dos cohortes de jóvenes que egresaron de la escuela secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). *Revista Educación*, vol. 45, nro. 1.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D.; (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Edit. UNIPE, Buenos Aires.

Las múltiples escuelas secundarias en los paisajes de Catamarca

Gabriela Tapia, IRES UNCA-CONICET tapia.mariagabriela@gmail.com Licenciada en Ciencias Políticas. Doctoranda

Cecilia Evangelina Meléndez IRES UNCA- CONICET cecilia-melendez.unca@gmail.com Licenciada en ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Humana –Mención Educación

Paisajes de Catamarca

El periodo de los años 2020 y 2021 puso en crisis la organización del nivel secundario, a raíz de la suspensión de las clases presenciales. Para afrontar ese momento la política nacional dispuso orientaciones generales a las que las jurisdicciones adhirieron desde sus particularidades, apelando a sus recursos previos y situaciones emergentes. En el caso de la provincia de Catamarca su realidad sociogeográfica no permitió el desarrollo de una virtualización plena por lo que se trabajó con la definición de no presencialidad. La trayectoria de las políticas de virtualización en la provincia se caracteriza inicialmente por ser un sistema débil que con el tiempo fue adquiriendo mayor solidez (Di Piero y Miño Chapino, 2020).

El nivel secundario de Catamarca está compuesto por un conjunto de establecimientos de características heterogéneas, puesto en la escala nacional, es de baja intensidad y representa 1,1% de la matrícula de ese nivel del país (Argentinos por la Educación, 2021). Aun así se materializan en su

interior las complejidades que generan preocupación a nivel global ante la suspensión de clases presenciales, desde luego el desigual acceso al derecho a la educación.

El alto índice de ruralidad de la provincia potenció el despliegue de estrategias comunitarias en relación a la diversidad territorial para sostener la continuidad educativa, mientras que en los contextos urbanos el acceso al derecho de la educación dependió de las posibilidades económicas de las familias para costear el servicio de conexión a internet. Según datos del INDEC el mes de marzo de 2020 la provincia de Catamarca contaba con 271.269 accesos a internet residenciales y 261,622 mediante dispositivos móviles, para el año 2021 hubo un ascenso a 293,784 residenciales y 279.667 móviles, aun así, según la cámara argentina de internet la cobertura en los hogares de la provincia alcanzó un 49 % en el segundo semestre de 2020. En este contexto el ministerio de Educación de la provincia, declaró que 4.000 estudiantes se desvincularon del nivel secundario (Catamarca pone en marcha el programa *Volvé a la Escuela*, 2021).

Presentamos a continuación avances de la investigación desarrollada en el marco del proyecto *La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia*, desarrollado durante el año 2021, cuya metodología comprende una serie de entrevistas a funcionarios/as locales, equipos directivos de escuelas, grupos focales con docentes y estudiantes de escuelas de la provincia y del proyecto *Cartografías de las múltiples escuelas secundarias y la experiencia escolar desde la perspectiva de estudiantes y docentes de la Provincia de Catamarca. Aportes para las políticas educativas y de formación docente*, que nuestro equi-

po de investigación viene desarrollando desde el año 2019 con la misma metodología.

Postales y variantes. Subrayados teóricos

La situación atípica que atravesó el sistema educativo, exigió revisar los marcos teóricos con los que abordamos nuestro objeto de estudio, en principio retomamos teorías de referencia ineludible sobre desigualdades, segregación escolar y estrategias familiares de escolarización. Estos fenómenos están imbricados en la constitución de la segmentación educativa, aunque esos estudios se desarrollaron en otros momentos y contextos. Dado que no solo el virus que obligó al cierre de las escuelas mutó sino que también lo hicieron las desigualdades que afectan la continuidad pedagógica, proponemos analizar y reflexionar cómo se resignifica el concepto de fragmentación educativa en el escenario de la pandemia en las escuelas secundarias de los distintos sectores sociales en la provincia de Catamarca.

Los estudios sobre la desigualdad en educación pueden agruparse en dos corrientes epistémicas y metodológicas: la vertiente positivista y la interpretativa; mientras que la visión positivista, ha privilegiado análisis descriptivos a través de diseños que detallan regularidades estadísticas y magnitudes de propiedades consideradas esenciales; la investigación interpretativa se utilizó como complemento, para enriquecer la comprensión, estos estudios profundizan en las subjetividades y giran en torno a los fenómenos indagados, haciendo evidente la emergencia de una epistemología hermenéutica (Aguilar Nery, 2013).

La línea de investigación argentina sobre desigualdades en educación cuenta con una larga tradición, iniciada por Braslavsky (1985), continuada por Kessler (2018), Tiramonti (2004) y Grinberg et. al., (2012). Recientemente en contexto de pandemia se sumaron los estudios que abordaron en términos cercanos a la perspectiva positivista los niveles de conexión a internet (Artopoulos, 2020) la desvinculación de estudiantes con la evaluación de la continuidad pedagógica (Ministerio de Educación de la Nación, 2020), por su parte, los estudios interpretativos giraron sobre aspectos emocionales, (Di Napoli, 2022) prácticas comunitarias (Bocchio, 2020), estrategias institucionales y familiares para la continuidad pedagógica (Dussel, 2021), los recursos más utilizados para la enseñanza (Alderete Schwal, 2022) por nombrar solo algunos.

El concepto de fragmentación (Tiramonti, 2004), refiere a la profundización del proceso de segmentación por yuxtaposición del aumento de las desigualdades, mientras que la segregación educativa implica una desigual distribución de estudiantes entre escuelas según su origen, contribuyendo a la reproducción social de la desigualdad con circuitos educativos de calidad disímil (Krüger, 2019). La constitución de circuitos educativos desiguales genera experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes diferenciados.

La consolidación de la segregación se apoya en la elección escolar, como parte de la libertad de consumo, en un mercado de opciones segmentado/fragmentado dentro de una racionalidad capitalista, escenario en el que se desarrollan las estrategias familiares que trazan la historia biográfica de sus miembros (Villa, 2011). Para cómo se materializa ese proceso Tiramonti (2004) propone la siguiente clasificación: Escuelas como espacio para la conservación de las posiciones

adquiridas; Escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia; Escuelas para anclar en el mundo; y Escuelas para resistir el derrumbe, que recuperamos en nuestro análisis. Como toda clasificación, la precedente aporta coordenadas para la comprensión de los fenómenos; aunque la realidad suele escapar a los esquemas clasificatorios, no podemos negar su potencialidad explicativa, por ello también recurrimos a la propuesta de Krüger, (2014) quien reconoce dos instancias de segregación: la intersectorial y la intra-sectorial en la incorporación de estudiantes al sistema educativo. La primera se refiere a la diferenciación de gestión estatal y privada acorde al perfil socioeconómico de los estudiantes. Y la segunda se relaciona con la desigual composición social de las escuelas dentro de cada circuito, lo que aporta matices a las clasificaciones estancas y es una vía para comprender la complejidad y dinámica del fenómeno.

El fenómeno de segregación escolar, en el período 2020-2021 sumó como variable al tipo de gestión público-privado, la segregación residencial de áreas de urbanización donde se dispone de mejores servicios y otros en los que se carece de buenos servicios o acceso a derechos (transporte, salud, educación, conectividad); Las disposiciones familiares para el acompañamiento pedagógico. Es decir que, además de una brecha digital entre clases sociales, existe una brecha de recursos y disposiciones para el acompañamiento en las tareas escolares domiciliarias (UNESCO, 2020a, UNESCO, 2020b, UNICEF 2020).

A decir de Saraví (2015), la reproducción de las desigualdades en el sistema educativo tiene tres componentes: la homogeneidad social, la infraestructura pedagógica y la calidad educativa. La noción de infraestructura pedagógica, hace re-

ferencia a las condiciones con que cuentan los establecimientos para cumplir con el propósito educativo y que abarca no solo lo edilicio, refiere también, al equipamiento, como computadoras, internet, laboratorios etc., a los recursos docentes en cuanto a capacitación, materiales didácticos y las actividades extracurriculares que ofrecen las escuelas. Por supuesto que esos recursos son fundamentales cuando se trata de la no presencialidad. En el contexto que analizamos las radios escolares, la conectividad, las plataformas educativas, las cartillas, las redes sociales, los sistemas de mensajería hicieron parte de la infraestructura pedagógica.

Distintos tonos de la desigualdad

La diversidad escolar en el interior de la provincia, es como los innumerables paisajes catamarqueños. Por la imposibilidad de hablar sobre la desigualdad en abstracto, recuperamos la perspectiva y algunas expresiones de las personas consultadas, quienes transmiten la dimensión relacional de la desigualdad, es decir, cómo la perciben en cada ámbito y algunas estrategias llevadas adelante por las comunidades educativas para sobrellevar la tarea de enseñar y aprender en el contexto de suspensión de clases presenciales, los retornos intermitentes y la presencialidad plena.¹⁹ En esta sección presentamos de manera articulada resultados y discusiones, las categorías incluyen descripciones de los tópicos que se abordan, registros textuales de expresiones e interpretaciones.

19- Identificamos en el periodo 2020-2021 tres instancias: 1) suspensión de clases presenciales de marzo del 2020 a marzo de 2021. 2) retorno intermitente en modalidad de burbujas de marzo de 2021 septiembre 3) Presencialidad plena de octubre de 2021 a diciembre 2021.

El traslado de la enseñanza al ámbito doméstico puso de manifiesto la importancia del espacio físico suficiente y adecuado, ambientes socio afectivo, tiempos y tecnologías en los que tiene lugar lo educativo (Dussel, 2021), entornos socio técnicos para Van Dijck, (2016) aquellos recursos y capitales con los que se sostuvo la enseñanza y que fueron reflejo de la desigualdad de posibilidades de docentes, estudiantes y familias, pero también de las políticas y acciones que refuerzan la desigualdad. Recordamos que en la provincia la casi totalidad de escuelas privadas es subvencionada, las cuotas de los colegios varían desde \$500 a \$5000, por lo que no son del todo inaccesibles. En este sentido, dado el aporte estatal la homogeneidad social (Saraví, 2015) no es completa, sino que permite reunir a grupos de distintos estratos. En general la escuela privada es elegida por familias que poseen recursos, pero también por quienes aspiran a integrarse en los espacios de socialización que generan esas escuelas. La directora de una escuela mejor posicionada enuncia cierta diversidad de capitales en las familias que las eligen, expresa que “algunas familias realizan esfuerzos para que los chicos vengan a este colegio”.

Como lo mencionamos antes, toda clasificación se fisura al colarse la diversidad de la población estudiantil, aun cuando en general en la escuela *para conservar posiciones* existe estabilidad económica, conectividad y dispositivos, se presentaron casos de estudiantes que no contaban con wifi, o familias sin la cantidad suficiente de dispositivos, una docente comenta que “a una estudiante le daba vergüenza no tener WIFI”.

En los sectores más favorecidos, la desigualdad se percibió a través de la posibilidad de acceder a vivencias como los via-

jes al exterior, una directora nos comenta *“se fueron a Estados Unidos, varios alumnos de sexto año del turno mañana. (...) con la idea de ir a trabajar y hacer un poco de inglés”*. Los viajes al exterior son parte de las estrategias familiares (Villa, 2011), María Alice Nogueira (2004), en una investigación sobre familias empresarias de Belo Horizonte, encuentra que los viajes al exterior implican no solo consolidar las posiciones de privilegio sino también marcar la distinción con otros sectores sociales. La diferencia entre quienes transitan por esas experiencias y quienes no, va ser percibido como una desigualdad dentro del ámbito de estas escuelas, aquí se evidencia la dimensión relacional de la desigualdad (Dussel, 2014).

En las escuelas como espacio para la conservación de las posiciones adquiridas y en las escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia, el involucramiento de las familias fue muy claro desde el inicio de la etapa de suspensión de las clases presenciales, el compromiso de las familias es destacada por docentes, directivos/as y funcionarios/as, como apoyo para el seguimiento del desempeño de estudiantes y de la tarea docente. Tal situación generó incomodidad en una porción de docentes, que se sintieron sobre observados/as y porque a veces las clases virtuales eran presenciadas por padres, madres o tutores y autoridades del colegio. Más allá de un fenómeno extraordinario como la Pandemia COVID 19, en estos sectores la educación se asume a la educación como una estrategia familiar que se despliega para sostener privilegios y status.

Para estos tipos de escuelas, más allá de la comunicación docentes - estudiantes- o preceptores - estudiantes, existía una comunicación constante del colegio con familiares responsables, incluso con docentes particulares, se les informaba sobre actividades y horarios de clases, hasta hubo recordato-

rios previos de cada clase. La directora de una escuela privada explica el acompañamiento tutelado que se llevó adelante para afrontar la excepcionalidad, con una fuerte estructura de acompañamiento, como forma de efectivización de la escolarización (Ziegler y Nobile, 2012), asegurando que, ante la ausencia en las conexiones de estudiantes, se informaba a familiares o responsables a los fines de que refuercen la motivación de ingresar a las clases. Al finalizar el año 2020 la presencia contante de las familias y tutores fue notable en los resultados de estos estratos que casi no tuvieron desvinculación.

Mientras que, del otro lado, quienes asisten a *Escuelas para resistir el derrumbe*, no sólo sufrieron la ausencia de materiales como dispositivos, red internet, etc., sino también la soledad, al provenir de hogares con padres/madres analfabetos/as o estudios incompletos, con trabajos informales de carga horaria completa, el acompañamiento se diluye más allá de la voluntad que pudiera existir. Una directora comenta “cuando usted quiere mandarle un mensaje (...) me dicen vicedirectora por favor mándeme audio porque yo no sé leer”. Por lo que en los estratos mayoritarios la responsabilidad del acompañamiento pasa a quienes han logrado mayores peldaños educativos, sin distinción de género, al punto que estudiantes de nivel secundario descuidaron sus propias trayectorias en favor de asegurar la de quienes están iniciando, lo expresaron de la siguiente manera “no quería que mis hermanas estuvieran en mi situación”, “no querían que pasarán lo mismo que yo” (materias pendientes o conocimientos sin comprender). Si bien la disposición de dispositivos, conectividad y recursos son importantes, el apoyo y acompañamiento socioafectivo en la tarea es fundamental para los/las estudian-

tes en esta situación (UNESCO, 2020a, UNESCO, 2020b) y (UNICEF 2020).

Un ranchito aquí y otro más allá

La escolarización de sectores vulnerables está marcada por numerosas entradas y salidas, la escuela no queda al margen de las problemáticas y obligaciones familiares, mucho más en un contexto de pandemia. Un estudiante que asiste a una escuela del tipo *para anclar en el mundo* relata que su padre que tenía dos trabajos antes de la pandemia, como albañil y herrero, eso le permitía a la familia acceder a ciertos “gustos”, pero al ser parte del grupo de riesgo, no pudo trabajar más y comenzaron a sufrir necesidades, lo que llevó a la depresión a su padre. La adversidad de la realidad empujó al estudiante a trabajar y alejarse de la escuela, decía: “siempre estaba con mi papá, aprendí muchas cosas y comencé a hacer trabajos de herrería, de todo, en pandemia gané plata”. Los recursos obtenidos le permitieron sostener a su familia y hasta pagarle a una compañera de clase para que ayudara a su hermana menor en las tareas de la escuela, porque él estaba trabajando. También pudo construir una “su” habitación y así acceder a un lugar cómodo para estudiar, lo que va a contarlo como una necesidad y con la satisfacción de haber conseguido su propio espacio. El retorno a la presencialidad fue determinante para él para volver a vincularse con la escuela. Este relato representa miles de estudiantes para quienes la escuela no fue una prioridad durante este tiempo, sino que tuvieron que actuar ante la urgencia, también da cuenta de cómo se prioriza la educación de miembros de la familia, con la clara intención de perder lo menos posible o mantener

el vínculo escolar al menos en parte de quienes empiezan a transitar su escolaridad.

En los sectores favorecidos se promueven las jornadas extendidas con actividades extracurriculares de idioma extranjero y talleres culturales o deportivos que garantizan la “gestión del ocio” (Villa, 2012). La oferta educativa que resulta atractiva a las familias, se vio afectada con la suspensión de la presencialidad y al momento del regreso intermitente en burbujas, estas actividades tardaron en reanudarse porque los grupos se organizan en niveles o disciplinas artísticas o deportivas, diferente a la división por cursos en el modo de gradualidad tradicional. La demanda por cubrir los espacios extra curriculares y las horas extra de inglés, a pesar de los protocolos sanitarios que obligaban a la reducción horaria y el sistema de burbujas fue expresada por estos sectores a las autoridades. En una clara demostración de que aun en una situación inédita se intenta conservar las formas de distinción social y asegurar el cometido de las estrategias familiares en la conservación de posiciones.

La distinción entre escuelas públicas y privadas se entrelaza con la segregación geográfica, al punto que se evidencian las asimetrías que existen al interior del sistema educativo, por ejemplo: la elección familiar que se basa en la búsqueda de mejor calidad en la oferta, quienes recurren a la gestión privada en el interior de la provincia, pagando cuotas de bajo costo, pero son significativas, para la economía familiar, vivieron una situación similar a las *escuelas para anclar en el mundo* de la capital provincial, donde la continuidad de la enseñanza se sostuvo prácticamente por cartillas, y las condiciones del entorno sobrepasó la capacidad de los establecimientos.

Las escuelas rurales sostuvieron su rol, como *escuelas para anclar en el mundo*, allí las estrategias de efectivización de la escolaridad, implicó tanto a familias como a la comunidad como tejido social y comunitario, las pequeñas poblaciones se comprometieron a mantener el vínculo pedagógico como una tarea conjunta, el traslado de cartillas en algunos casos se realizó hasta postas sanitarias, se dejaron cartillas en tranqueras, o eran recibidas por caciques que las distribuían a las familias, se utilizaron radios comunitarias para comunicar los días de las entregas o dictar algunas clases. Los lazos de solidaridad si bien fueron claves en este tiempo son preexistentes en las comunidades (Bocchio, 2020).

Un camino largo que baja y se pierde

El regreso a la presencialidad, primero mediante el sistema de burbujas, luego con presencialidad plena, desnudó otro perfil de la fragmentación, la infraestructura de los establecimientos y los mecanismos de apoyo para la continuidad. Los sectores mejor posicionados no tuvieron inconvenientes, como sucedió con la virtualidad, rápidamente lograron adaptar sus edificios para recibir a sus estudiantes, diseñaron sus propios protocolos sanitarios que fueron aprobados por la dirección de enseñanza privada. Durante la suspensión de la presencialidad habían invertido en la construcción de nuevos espacios, plataformas educativas, capacitación docente y conectividad e insistieron con recuperar las horas de actividades extra curriculares que caracterizan su oferta educativa. Mientras los sectores más vulnerables que son parte de *las escuelas para anclar en el mundo*, y *las escuelas para resistir el derrumbe*, demoraron en ajustarse, otras ni siquiera pudieron

garantizar la presencialidad por no contar personal de servicios generales, falta de aulas, déficit de infraestructura, falta de agua potable, falta de transporte entre otros soportes.

Una escuela que se encuentra ubicada en el centro de la Ciudad Capital de Catamarca que alberga a alumnos de sectores medios y bajos, estuvo en refacción durante el 2020 y parte del 2021, al momento de retornar a la tan ansiada presencialidad las obras no habían concluido, y no era posible volver. Ante esta situación docentes y estudiantes se manifestaron públicamente con un abrazo simbólico al establecimiento, solicitando la finalización de las obras y defendiendo su derecho a la educación presencial, como se estaba dando en los otros establecimientos, finalmente lograron tener un mes de clases presenciales antes de concluir el año 2021.

Una escuela ubicada en la periferia de la ciudad Capital a la que asisten jóvenes de sectores medios y bajos, también se organizó para recuperar la radio escolar, que llevaba 2 años sin funcionar, los esfuerzos por recuperarla incluyeron exposiciones policiales, acusaciones, sumarios a ex funcionarios y manifestaciones. Ante la falta de dispositivos o de red de internet, la radio era el medio de sostener la cercanía, un puente para llevar la escuela a los hogares, también para contener emocionalmente desde la distancia a sectores que tanto extrañaban y necesitaban la escuela. Con la mediatización del reclamo finalmente se logró la restitución de los equipos, pero no su funcionamiento pleno (Abrazo simbólico para pedir que les restituyan una radio escolar, 9 de septiembre de 2021).

En el camino de regreso a las aulas surgieron otros problemas que antes de la pandemia estaban resueltos de alguna

manera y que en el periodo 2020-21 se habían perdido, como el transporte y albergues escolares para estudiantes de zonas rurales, variadas fueron las formas de los reclamos porque la problemática fue común a muchas poblaciones, hubo cortes de ruta, protestas ante los municipios o la no asistencia a clase en solidaridad con quienes necesitaban del medio de transporte, que es fundamental para sostener la escolarización en esos lugares, un estudiante relató que no se trata solo de la distancia, que a veces puede ser recorrida en moto o caminando, sino por la inseguridad que implica el mal estado de los caminos, los animales en la ruta o la falta de iluminación para iniciar el viaje muy temprano en la mañana o emprender el regreso por la tarde y llegar de noche. Podemos encuadrar a las escuelas rurales en la clasificación señalada por Tiramonti (2004) como el tipo de *Escuelas para anclar en el mundo*, elegida por la cercanía geográfica, contención afectiva e incorporación de conocimientos útiles para la inserción laboral o continuidad de los estudios, para quienes asisten a ellas el transporte, los albergues y comedores es parte de la infraestructura que hace posible sostener la educación (Saraví, 2015) en contextos adversos.

Así fue que el retorno encontró a unos sectores fortalecidos con la implementación de plataformas educativas, tres redes de wifi (una para docentes, una para estudiantes y una para la administración), con edificios nuevos, y docentes capacitados, mientras que otros sectores debieron organizarse para recuperar lo que habían perdido.

Reflexiones finales

En el amplio espectro de estudios sobre la desigualdad como fenómeno relacional y multidimensional, nuestro aporte radica en mostrar las características particulares en el contexto de la provincia de Catamarca, que en relación al país se encuentra entre las menos provistas de recursos, a su vez al interior de su propio sistema reproduce las condiciones de desigualdad en relación a las escuelas mejor y peor posicionadas en cuanto a infraestructura pedagógica.

La disponibilidad de recursos para llevar a adelante la virtualización de la educación fue posible sólo en algunas escuelas, como la preuniversitaria y las del sector privado que utilizaron plataformas moodle o google, el resto de las escuelas utilizaron mensajería y cartillas. En el último tramo de la suspensión de clases presenciales se puso en práctica la plataforma Juana Manso²⁰ en la provincia y se invitó a los colegios privados a utilizarla.

A pesar de haber logrado hasta antes de la irrupción de la pandemia mayores niveles de inclusión de los sectores postergados en el sistema educativo y mayor cobertura en el contexto rural y en las comunidades indígenas, no se lograron reducir las desigualdades y, por el contrario, en lo que refiere a la fragmentación del sistema educativo se profundizó al extender la noción de infraestructura pedagógica tradicional al conjunto de recursos disponibles para la enseñanza no presencial dejando en franca desventaja a las escuelas de sectores más vulnerados.

20- Plataforma educativa de navegación gratuita, segura y soberana para el sistema educativo de la Argentina”, según se anuncia en el sitio web de la plataforma <https://recursos.juanamanso.edu.ar/acercade>

Las diferencias que se convierten en desigualdades abarcan múltiples dimensiones: género, salud, vivienda y territorio, factores que también influyeron en esta profundización de la fragmentación del sistema educativo. Durante la suspensión de clases presenciales las escuelas de los diferentes segmentos redoblaron los esfuerzos por cumplir sus metas, los sectores que ven la escuela como la posibilidad de conservar sus posiciones se comprometieron nuevamente en este sentido realizaron inversiones, adecuación a las tecnologías y nuevas demandas, en férrea decisión de sostener su impronta; por su parte en las escuelas para *anclar en el mundo y resistir el derrumbe* hubo también muestras de solidaridad, unidad y respaldado en el tejido social de las comunidades, todos los sectores al interior de sus propios segmentos articularon esfuerzos y recursos disponibles en aras de sostener lo alcanzado hasta el momento.

En nuestro recorrido queda claro que la desigualdad en su dimensión subjetiva se percibe como vergüenza (por no tener wifi), se experimenta como vivencia (viajes, actividades extracurriculares), también se siente como confort y seguridad que brinda una infraestructura adecuada para aprender (aulas, habitaciones, transportes) desde la perspectiva de quienes la padecen. Pero se construye y refuerza a través de decisiones familiares, comunitarias, institucionales y políticas a través de la gestión y administración de los recursos públicos y privados. En este entramado, la reconfiguración las dimensiones de la desigualdad se dio al interior de cada segmento y en relación con los otros segmentos, acrecentando la brecha entre cada uno de ellos y al interior de los mismos, dando muestras de cuán dinámico es este fenómeno y del que todavía queda mucho conocer.

Bibliografía

- Abrazo simbólico para pedir que les restituyan una radio escolar (9 de septiembre de 2021) *El Ancasti*. Recuperado de <https://www.elancasti.com.ar/info-gral/2021/9/9/abrazo-simbolico-para-pedir-que-les-restituyan-una-radio-escolar-476941.html>
- Argentinos por la Educación (2022). Catamarca Estadísticas. Recuperado <https://argentinosporlaeducacion.org/ficha/Catamarca>
- Aguilar Nery, J. (2013). Enfoques epistemológicos de la investigación sobre desigualdades educativas en México 1971-2010. *RMIE*, 18 (59), 1077-1101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400004
- Alderete Schwal, M. (2022). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(18), 18-30. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/687>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-10. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Cámara Argentina de internet CABASE (2021). Informe de acceso a internet segundo semestre 2020 <https://www.cabase.org.ar/el-32-de-los-hogares-de-argentina-hoy-no-cuenta-con-conectividad-fija-a-internet/>
- Catamarca pone en marcha el programa Volvé a la Escuela. (3 de noviembre de 2021). *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/379046-buscaran-a-4000-estudiantes-para-revincularlos-a-clases>
- di Napoli, P. N. Gogolino, A. y Bardin, I (2022). Extrañar la presencia y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis Educativa*, 26 (1), 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6446/7102>

- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 29 (54), 42-58. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700005/html/>
- Dussel, I. (2021). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2 (1-2), 127-138. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493/1142>
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO, Argentina. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Grinberg, S., Pérez, A. y Venturini, M. (2012). Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad: las lógicas de la razón gubernamental en la era del gerenciamiento. Un estudio en escuelas de Educación Básica de la provincia de Santa Cruz. *Párrafos Geográficos*, 10 (1), 275 – 303. <https://doi.org/10.18294/rdi.2019.176027>
- INDEC <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-26-153>
- Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? Laboratorio. *Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, (28), 4-18. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/105/92>
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-38 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-47722014000200010&script=sci_abstract&tlng=es
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). Informe Preliminar. Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Recuperado. <https://www.argentina.>

gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

- Nogueira, M. A. (2004). "Viagens de estudos au exterior". En: A. M. Almeida, L. B. Canedo, A. García e A. B. Bittencourt (Org.) *Circulação internacional e formação intelectual de las elites brasileiras*. (pp. 47-73). Editora: UNICAMP.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México. CEISAS FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina. Manantial.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-47). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- UNESCO (2020a). Impacto del COVID en la educación. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2020b) Enseñar en tiempos de COVID Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868?fbclid=IwAR26rU7YJHWm2Q_NVJgC12Vf7-cyypr4h2D_07ndamWX8ooiKYa1DCKfnmY
- UNICEF Argentina (2020). Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores. Recuperado de http://catedradatos.com.ar/media/La-cultura-de-la-conectividad_-Jose-Van-Dijck.pdf
- Villa, A (2011) *Distinción y destino: aportes de la educación a la construcción social de los privilegios. El caso de las familias tradicionales platenenses*. (Tesis doctoral). FLACSO. Argentina.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2012) Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archi-*

vos de Ciencias de la Educación, 6 (4), 4-14. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf

Un ejercicio de reflexividad sobre la experiencia de investigar expectativas y trayectorias estudiantiles en el último año de escuelas secundarias bonaerenses durante la pandemia

Autorxs:

Di Piero, Emilia: IdIHCS. CONICET/UNLP, medi Piero@gmail.com, Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Licenciada y Profesora en Sociología.

Causa, Matías: FaHCE y FTS/UNLP, causamd@gmail.com, Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación.

Elias, Valentina: FaHCE/UNLP, valentinaelias22@gmail.com. Profesora en Ciencias de la Educación.

Garriga Olmo, Santiago: IdIHCS. CONICET/UNLP, santiago.garriga@hotmail.com. Profesor y Licenciado en Sociología. Doctorando en Ciencias de la Educación.

Marano, María Gabriela: FaHCE/UNLP, gabimarano@gmail.com. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación.

Marchel, Ana Laura: FaHCE/UNLP, anauramarchel@gmail.com, Profesora en Lengua y Literaturas inglesas, carreras de posgrado en curso: Maestría en Educación y Especialización en Pedagogía de la Formación.

Scalcini, Carolina: FaHCE/UNLP, carolinascalcini@gmail.com, Profesora y Licenciada en Sociología. Maestranda en Ciencias de la Educación.

Torti, Bárbara: FaHCE y FTS/UNLP, tortibarbara@gmail.com, Magíster en Educación, Especialista y Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías, Profesora en Lengua y Literatura, Licenciada en Diseño Gráfico.

Introducción

En este trabajo nos proponemos presentar algunas reflexiones emergentes a partir de la experiencia de investigar durante la pandemia en el marco de un proyecto en curso en torno a la articulación entre el nivel secundario y el superior^[1], más específicamente sobre las expectativas y trayectorias estudiantiles en el último año de escuelas secundarias entre los años 2021- 2023. Siguiendo la definición de Rosana Guber (2004), este escrito propone un ejercicio de “reflexividad”; es decir, cómo la conciencia de quien investiga sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos, entendidos como género, edad, pertenencia étnica, clase social, afiliación política (Dallaglio y Di Piero, 2018) influyen sobre la práctica de investigación. A los factores antes mencionados se suman, en el momento histórico que atravesamos, las condiciones epidemiológicas como un nuevo condicionante de la producción de conocimiento. Para ello, en primer lugar presentaremos sintéticamente el proyecto y luego, las decisiones que se tomaron para investigar en contexto de pandemia. Finalmente, exponemos algunas reflexiones sobre la práctica de investigación y su contextualización.

Con respecto al proyecto, se propone analizar las dinámicas de articulación entre las escuelas secundarias y los estudios superiores mediante una investigación comparativa en distintos establecimientos secundarios de la Provincia de Buenos Aires poniendo el foco en tres escalas: política, insti-

tucional y subjetiva. De ese modo, se busca indagar sobre un área estratégica como es la relación entre la escuela secundaria y el nivel superior, enfocándonos en las expectativas de estudiantes del último año de la secundaria respecto de la continuación de sus estudios, en sus trayectorias postescolares y en las políticas y estrategias institucionales puestas en juego por parte de los establecimientos de nivel superior (universitario y terciario) en pos de captar y retener la matrícula.

En términos generales, en el proyecto partimos de la hipótesis de que más allá del sector social de origen de los estudiantes, cobra relevancia el rol diferencial que cumplen las instituciones tanto a nivel medio como superior. Es decir que tanto las expectativas a futuro en relación con las trayectorias posibles, como también las trayectorias reales de los estudiantes al egresar del nivel secundario varían sustancialmente de una escuela a la otra en un contexto signado por procesos de segmentación y fragmentación educativa. Asimismo, la mayor o menor distancia respecto de las universidades nacionales gravita diferencialmente según el contexto espacial en el que nos ubiquemos.

En pos de analizar de manera comparada las expectativas de los estudiantes del último año de distintos fragmentos socio-educativos respecto de la educación superior y las trayectorias que se efectivizan, en el año 2021 seleccionamos cuatro establecimientos secundarios de distinta ubicación territorial y distancia respecto de establecimientos universitarios y con diferencias respecto de la población que asiste, e iniciamos las entrevistas en el último año de la secundaria a los fines de seguir sus trayectorias en el año 2022, en el primer año de los estudios superiores.

En el marco de este proyecto con objetivos más amplios, en este capítulo nos centraremos en reflexionar sobre la experiencia de investigación que estamos llevando adelante durante la pandemia. En particular reflexionaremos sobre el trabajo en las cuatro escuelas que abordamos en el año 2021: se trata de dos escuelas de gestión privada y dos de gestión estatal ubicadas en distintas localidades bonaerenses. Por un lado, presentaremos algunas reformulaciones temáticas y metodológicas del proyecto de investigación, junto con la reformulación de las estrategias de acercamiento al campo y de los guiones de entrevistas en el marco de la pandemia. Por otro lado, reflexionaremos sobre las relaciones que fuimos estableciendo con actores clave que nos habilitarían formalmente a concretar la indagación, como las jefaturas regionales y distritales de supervisión y las instituciones educativas con las que nos pusimos en contacto durante la crisis epidemiológica.

Contextualización y aproximaciones a un primer ejercicio de reflexividad sobre investigar instituciones escolares y estudiantes secundarios en el marco de la pandemia: entre permisos jurisdiccionales y demandas institucionales

La suspensión de las clases presenciales debida a la pandemia a partir del 16 de marzo de 2020 (mediante la Resolución 108/2020^[2]) obligó a modificar la dinámica de trabajo en las escuelas y llevó a una “virtualización forzosa” de la educación en todos sus niveles. Con el propósito de dar continuidad a las trayectorias de lxs estudiantes, la decisión inicial en marzo de 2020 fue continuar con las clases de manera remota mediante dos vías: propuestas de virtualización y distribu-

ción de cuadernillos impresos. De esta manera, el contacto entre estudiantes y escuelas se produjo o bien a través de dispositivos tecnológicos o bien a través de las entregas de cuadernillos de actividades, a lo cual se sumó la entrega de bolsones de alimentos. En este contexto, docentes, preceptorxs, equipos de conducción y orientación escolar vieron diversificadas sus tareas con el fin de mantener el diálogo con sus estudiantes para lograr la continuidad pedagógica, rediseñando actividades y transformando sus clases hacia otros formatos tales como imágenes, audios, videos y encuentros sincrónicos.

Por otro lado, la “irrupción” de la escuela en el ámbito doméstico reduciéndose a él, proceso que algunas autoras han conceptualizado como una apuesta a la “escolarización de la vida doméstica o domesticación de la propuesta escolar” (Di Piero y Miño Chiappino, 2020) o domesticación del espacio escolar (Dussel, 2021), fue tan inesperada como repentina tanto para estudiantes como para docentes y dejó a la vista una serie de (no tan atendidas) desigualdades, vinculadas al acceso a ciertos dispositivos, su uso y la alfabetización tecnológica. Al mismo tiempo, demandó nuevas formas de organización de la labor docente y nuevas miradas en torno a las prácticas de enseñanza y evaluación.

La “virtualización forzosa” (Di Piero y Miño Chiappino, 2020) de las propuestas educativas puso también en tensión aspectos relacionados con el marco institucional de las propuestas. En este sentido, y debido a que la suspensión de clases presenciales tuvo lugar a inicios del ciclo lectivo 2020, resultó importante construir espacios de encuentro virtuales entre docentes, teniendo en cuenta que algunxs de ellxs no conocían la escuela y su entorno presencialmente. En estos

casos existió una complejidad aún mayor y un desafío para los equipos de conducción y orientación, frente a la demanda de brindar un contexto acerca de la institución y propiciar espacios para la construcción colectiva de propuestas pedagógicas situadas. A su vez, lo mismo sucedió para algunxs estudiantes que, tras un cambio de establecimiento, comenzaron el ciclo escolar 2020 sin tener la experiencia educativa presencial en la nueva escuela.

Actualmente, la educación es un territorio en fuerte disputa. Mientras redactamos estas líneas (2021), la situación de las clases presenciales en nuestro país se encuentra en un vaivén entre presencialidad plena, semipresencialidad, propuestas de educación remota, virtualización, bimodalidad, entre otras alternativas y formatos. Numerosas jurisdicciones han habilitado la presencia de docentes y estudiantes a partir de la implementación de protocolos, burbujas y medidas de prevención que permiten una actividad escolar similar al tiempo anterior a la pandemia; estipulado esto por el Consejo Federal de Educación, tras un año y medio de modalidades alternativas de enseñanza. Sin embargo, durante el mes de abril de 2021 y ante el agravamiento de la situación epidemiológica, el gobierno nacional había tomado medidas tendientes a disminuir la velocidad en el incremento de los contagios y a prevenir la saturación del sistema de salud. Con estos objetivos, reconociendo la importancia de la presencialidad en la actividad escolar, a través del Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N°241/2021, se estableció la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles y modalidades en el amplio y poblado territorio metropolitano alrededor de la ciudad de Buenos Aires, identificado como Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Esta medida suscitó

un debate que llegó incluso a la judicialización del tema de la presencialidad en las escuelas, proceso que identificamos como parte de una tendencia hacia la judicialización de los conflictos en general, con expresiones que resultan singulares para el mundo de las escuelas^[3].

Desde la perspectiva de la investigación, la hipótesis de Lucía Garay (2012) acerca de la valoración y demanda que recae sobre la investigación educativa en la medida en que está asociada al cambio y se la considera un soporte de intervenciones en esta dirección adquiere una importancia renovada en el marco que los tiempos de la pandemia. Es decir, es ciertamente esperable que, ante la crisis institucional de las escuelas y las dinámicas caóticas y cambiantes que caracterizan este tiempo, se busque esquivar el ingreso de investigadorxs, o bien que sea rechazado o, por el contrario, concebido como un “organizador” o aporte potencial que podría contribuir a develar los aspectos más difíciles de la enseñanza.

En ese sentido, en el proceso de acercamiento y comunicación con instancias medias de gobierno del sistema, en particular en el vínculo con las jefaturas regionales y distritales que establecimos desde el mes de abril de 2021, atravesamos múltiples vaivenes en una sucesión de momentos de intercambios y de silencios. Entretanto, en el plano de las instituciones percibimos situaciones contrarias: por momentos, un notorio interés por dar lugar a la investigación en este particular contexto; en otros, alejamientos y falta de respuesta. Con respecto a las situaciones de interés, resultó significativa la aparición de múltiples consultas vinculadas a, por ejemplo, si desde el equipo de investigación contábamos con alguien que fuera psicólogx o teníamos posibilidad de brindar “orientación vocacional” a lxs estudiantes, o bien con

si podíamos participar de las clases para comentar nuestro proyecto y enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Es en ese sentido que, como mencionamos, a los condicionantes que Guber (2004) señala como aquellos que influyen sobre la práctica de investigación, tales como género, edad, pertenencia étnica, clase social o afiliación política se suman en este caso los condicionamientos epidemiológicos y las negociaciones y expectativas institucionales en el marco del trabajo de campo en establecimientos educativos ante este contexto particular.

Reconfiguraciones en los instrumentos de recolección y limitaciones en el trabajo de campo en la pandemia

Indudablemente, la pandemia provocada por el COVID-19 generó efectos en diversos ámbitos. El campo educativo y, más específicamente, el campo de la investigación educativa no quedó exento. Como indican Cuenca y Schettini (2020), la investigación en ciencias sociales pasó por diferentes momentos: desde situaciones de suspensión de todas las actividades denominadas de trabajo de campo y de investigación *in situ* hasta otros casos de relevamiento de información mediante distintos soportes tecnológicos. En el marco de este proyecto de investigación, la coyuntura obligó a combinar distintas vías de relevamiento así como también a abrir nuevos interrogantes como parte del proceso de reflexión, reinención y adaptación a este fluctuante contexto.

En este sentido, la estrategia metodológica fue uno de los componentes más afectados en el diseño y desarrollo de nuestra investigación, que se ubica dentro de la modalidad

cualitativa interpretativa. Esta modalidad se caracteriza por aproximarse al mundo empírico desde la perspectiva de los actores y el análisis de las condiciones sociales, económicas, culturales e institucionales (Taylor y Bogdán, 1992). De este modo, nos interesa comprender los significados que circulan en un contexto determinado que, al momento de nuestro trabajo de campo, se ve permeado por la pandemia y sus consecuencias.

Así es que nos encontramos ingresando al trabajo de campo con la necesidad de repensar las técnicas de recolección de información, ante un contexto hiperdinámico en el cual el escenario educativo que nos proponemos investigar ha ido variando permanentemente durante el año 2021: entre momentos de educación con carácter completamente remoto, hasta momentos de presencialidad total, bimodalidad o virtualización parcial. En ese sentido, en múltiples oportunidades debimos revisar la formulación de los guiones de entrevista, agregar modificaciones luego de los pretesteos de entrevista y adaptarnos a las distintas formas de acceso y comunicación con las instituciones educativas.

Trabajamos con entrevistas en profundidad semiestructuradas para recuperar las voces de los actores en primera mano y conocer la vida social a través de relatos verbales en el contexto particular de su territorio y de la institución de la que forman parte. Para ser fieles a este objetivo, en el equipo surgieron una serie de debates acerca de qué preguntas realizar y cómo formularlas en un escenario tan cambiante. Algunos ejemplos de ello giraron en torno a si las preguntas debían ser formuladas en relación con el aislamiento, si hablábamos de bimodalidad o de presencialidad, etc. El carácter dinámico de la política educativa en general y en particular los

vaivenes en relación con las modalidades que adquirió la educación en este contexto obligaban a que los instrumentos afrontaran permanentes reformulaciones. A su vez, también nos detuvimos a pensar de qué manera llevar a cabo las entrevistas.

Antes de realizar las entrevistas, llevamos adelante una serie de pretesteos o pruebas piloto, cuyo resultado condujo a reformular el guión y en particular el orden de las preguntas. Estos pretesteos nos mostraron que la experiencia de la “pandemia” debía estar en primer lugar entre las preguntas debido a que nuestros/as entrevistados/as se encontraban interpelados/as por la misma y sus narrativas estaban permanentemente atravesadas por esta idea. Por poner un ejemplo, en un comienzo iniciábamos la guía de pautas de entrevista consultando por la caracterización de la escuela en general desde el punto de vista de estudiantes y docentes. Sin embargo, los pretesteos nos mostraron que era inevitable que los/las entrevistados/as se inclinaran a predicar específicamente sobre el contexto pandémico, sea cual fuera el tema específico sobre el que indagáramos. Por ello, los esfuerzos en ajustar el guión se basaron en recuperar el sentido que tienen las experiencias personales para los sujetos en su cotidianeidad, sin perder de vista en el análisis la complejidad de estas experiencias en lo que respecta al plano educativo.

Entre las limitaciones, encontramos la dificultad del acceso a las instituciones educativas. Comenzamos a establecer los primeros contactos con distintas escuelas a través de mensajes por mail, por Whatsapp y llamadas telefónicas. Esta etapa de nuestro trabajo coincidió con el regreso a una “presencialidad cuidada” en las escuelas, término referido a la organización por burbujas y con horarios más reducidos que

lo habitual. Recordemos que, si bien el ciclo 2021 inició con clases presenciales en la provincia, a partir del 19 de abril la presencialidad volvió a suspenderse como medida preventiva ante el avance de la segunda ola de Covid-19, y se priorizó nuevamente la continuidad pedagógica virtual hasta unas semanas previas al receso invernal, donde se retornó a la presencialidad. Este escenario cambiante e incierto dificultó el contacto y acceso a las instituciones, ya que los equipos directivos, docentes y estudiantes se encontraban adaptándose y readaptándose permanentemente a estas disposiciones que varían de un momento a otro.

En este sentido, pudimos advertir que otro de los instrumentos que se ha puesto en jaque en la investigación en el marco de la pandemia fue la *observación* de campo, la cual conduce a una recolección de información de ciertas condiciones materiales, conductas y fenómenos observables que son volcadas como notas de campo completas, precisas y detalladas (Guber, 1991). Consideramos que esta presencia directa es una herramienta valiosa porque ofrece lo real en su complejidad al/a la observador/a crítico/a y bien advertido/a de su marco explicativo y su reflexividad. Sin embargo, este tipo de observación/información se ve afectada en un contexto de virtualización, a partir de la implementación de entrevistas sincrónicas mediante soportes en los que se pueden realizar videollamadas tales como Zoom, Webex o Meet.

A pesar de este contexto adverso y cambiante, logramos comenzar el trabajo de campo en una escuela de gestión estatal de la ciudad de La Plata en el mes de agosto de 2021. En ese caso, más allá de que en ese momento la educación se llevaba adelante de manera bimodal, nos invitaron a ingresar y realizar las entrevistas de modo presencial tanto a directivxs,

docentes y estudiantes, cumpliendo con el protocolo de cuidado y prevención. Asimismo, entre las dificultades al momento de realizar entrevistas a estudiantes del último año de la escuela secundaria abordada encontramos una discontinuidad en la mayoría de las trayectorias que dificultó los acuerdos en torno a las fechas de encuentro para realizar las entrevistas. Así, en muchas ocasiones, entrevistas pautadas el día anterior eran suspendidas sobre la marcha porque el/la estudiante “al final no vino” o bien, “faltó porque tuvo que trabajar”. Observamos que esta discontinuidad, que implicó dificultades con respecto a la organización de una rutina semanal en la que históricamente la escuela se ha posicionado como estructurante, se espejó en dificultades también en la organización del trabajo de campo de una investigación que aspira a realizar seguimiento de trayectorias estudiantiles.

El trabajo de campo en La Plata también implicó acercarnos a otro colegio laico de gestión privada en el mes de noviembre. Las entrevistas a estudiantes fueron realizadas por el equipo del Proyecto concurriendo al establecimiento acordando previamente con directivos y docentes a cargo de la materia de Proyecto de Investigación. En cambio, las entrevistas a docentes fueron realizadas de manera virtual para no interrumpir el dictado de clases y/o superposición con otros trabajos.

Simultáneamente durante los meses de octubre y noviembre pudimos avanzar con el trabajo de campo en otra de las ciudades bonaerenses abordadas en la investigación: Tandil. Tras contar con la autorización distrital y luego de varios intercambios de mails y mensajes de Whatsapp, avanzamos con entrevistas en dos instituciones, una pública y otra privada, únicamente de manera virtual a través de las plata-

formas Meet y Zoom. El momento en el que realizamos esta parte de la investigación implicó reformular nuevamente el guión para que algunas preguntas no queden forzadas debido al viraje desde la opción bimodal hacia la presencialidad.

Cabe agregar que quienes formamos parte de este proyecto de investigación no somos investigadores/as extranjeros/as al campo, sino que trabajamos y habitamos lo que es también nuestro objeto de estudio: la escuela secundaria y el nivel superior. Es decir, hay un doble reconocimiento del campo y sus transformaciones provocadas por la pandemia. Cuestión que nos lleva a atender el ejercicio de vigilancia y ruptura epistemológica (Bourdieu 2005) necesaria para no anteponer nuestra mirada ante las voces y experiencias de los actores.

Para concluir, sabemos que se presentan nuevos desafíos para la investigación educativa en pos de construir un conocimiento situado y reflexivo acerca del impacto que ha dejado la pandemia en los diferentes territorios. En nuestra investigación, apostamos a comprender cuáles son las expectativas y trayectorias estudiantiles en relación con los estudios superiores, considerando también nuestra propia experiencia como investigadores/as en un momento histórico que exige una vigilancia epistemológica permanente (Bourdieu, op.cit.).

Reflexiones finales

En este capítulo quisimos poner el foco en cómo el contexto planteado por la pandemia implicó reformulaciones temá-

ticas y metodológicas sobre el proyecto de investigación en curso, no solo en cuanto a posibilidades fácticas de realización de la misma, sino incluso en los sentidos del objeto a estudiar.

Así, nuevos análisis se abrieron al momento de indagar sobre las trayectorias y las experiencias de los/as estudiantes en un contexto inédito para hacedorxs de política, instituciones y sujetos. Por una parte, reflexionar acerca de las expectativas y trayectorias estudiantiles implicó repensarlas en un contexto de políticas educativas en permanente reformulación acompañado por la marcada discontinuidad de las trayectorias estudiantiles, en particular en el último año del nivel secundario. Dicha discontinuidad en las trayectorias se espejó en dificultades también en la organización del trabajo de campo de una investigación que aspira a su seguimiento.

A su vez, el contexto cambiante nos condujo a estar permanentemente reformulando las estrategias de acercamiento al campo: en primer término nos proponíamos realizar entrevistas presenciales; luego modificamos la propuesta hacia las entrevistas virtuales pero finalmente las dos escuelas a las que accedimos en La Plata nos invitaron a retomar la idea original y concretarlas de manera presencial. Entretanto, en el caso de Tandil realizamos las entrevistas de manera virtual en ambas escuelas. También los guiones de las mismas se vieron reformulados de manera permanente debido a los constantes cambios respecto de la modalidad de enseñanza, así como también debido a que la experiencia de educación en la pandemia cobró centralidad y se convirtió en uno de los ejes principales en los cuestionarios.

Asimismo, tal como sucede habitualmente al investigar sobre instituciones escolares, el proceso de acceso y acercamiento al campo estuvo atravesado por la mediación de las jefaturas regionales y distritales en la autorización de la realización del trabajo. Sin embargo, las respuestas fueron heterogéneas y variaron dependiendo de cada caso. En algunos distritos, desde las jefaturas se reaccionó de manera amena e inmediata a nuestro pedido. En otras situaciones nos encontramos con silencios o pedidos de autorizaciones superpuestos. Por último, cabe resaltar que encontramos una buena recepción desde las instituciones educativas, aunque al mismo tiempo que nos esperan, demandan otras cuestiones más allá de la investigación, que aluden a la necesidad de búsquedas de respuestas institucionales por otras vías.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2005). "La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)" en Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuenca, A. y Schettini, P. (2020). "Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las ciencias sociales". En *Escenarios. Revista de trabajo social y ciencias sociales* (número 32), s/n. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10844>
- Dallaglio, L. y Di Piero, E.(2018). Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la desfamiliarización y el extrañamiento. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social* (número 15), pp. 79-91. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10049/pr.10049.pdf
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En Gutiérrez Cham Gerardo, Herrera Lima Susana,

Kemner Jochen (Coords.). *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina*. Disponible en: http://calas.lat/sites/default/files/pandemia_y_crisis_ebook.pdf

Dussel, I- (2021) 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*. UNIPE Editorial Universitaria
<https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Garay, L. (2000). Investigar en educación hoy, es intervenir. En: Cuadernos de Educación. Núm. 1 (1): ¿Escuela Nueva? Escuelas, Reformas y Transformación Educativa. Córdoba, jul. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/65>

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Taylor y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

[1] El proyecto se titula “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior”, es financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y dirigido por Emilia Di Piero. Sus integrantes son: Matías Causa, Valentina Elías, Santiago Garriga Olmo, Gabriela Marano, Ana Laura Marchel, Laura Roveli, Carolina Scalcini, Claudio Suasnabar y Bárbara Torti.

[2] Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/prime-ra/226752/20200316>

[3] Por citar algunos casos emblemáticos, cabe mencionar que existieron presentaciones judiciales por parte de familias, instituciones educativas y estados municipales, como los casos de CABA y los distritos bonaerenses de Vicente López y San Isidro.

Sección 3. Políticas educativas en distintas escalas y niveles jurisdiccionales en el marco de la pandemia

Emilia Di Piero (IdIHCS- CONICET/UNLP) y **Jéssica Miño Chiappino** (IdIHCS- CONICET/ FaHCE/ UNLP- UNSAM)

La cuestión de la federalización se vuelve central en los análisis de política educativa en Argentina sobre todo a partir de la descentralización del sistema en el último cuarto del siglo XX y el consecuente peso de las instancias provinciales y jurisdiccionales. Como es sabido, la Ley Federal de Educación implicó la redefinición de los roles y responsabilidades al interior del sistema así como también la profundización de las desigualdades territoriales dada la disparidad de recursos entre las jurisdicciones. A su vez, la cuestión de la federalización adquiere una relevancia aún mayor en el contexto de emergencia sanitaria considerando las diversas situaciones jurisdiccionales de salubridad en torno al COVID-19 y las dinámicas de descentralización y territorialización del proceso de toma de decisiones en las diferentes regiones del país.

Considerando lo antedicho, en esta sección invitamos a recorrer cuatro trabajos que presentan investigaciones en curso o concluidas sobre las políticas educativas implementadas en distintas escalas (institucional- escolar y/o jurisdiccional, provincial o nacional) y niveles jurisdiccionales en el marco de la pandemia, proponiendo un enfoque federal que se centra en cuatro casos: las Provincias de Santa Fe, Jujuy, Buenos Aires y Santa Cruz.

El capítulo a cargo de **Silvia Alucín** presenta las políticas educativas que buscaron garantizar la continuidad pedagógica en el nivel secundario en el caso de Santa Fe. La autora analiza tanto las políticas del Ministerio de Educación de la Nación que allí se implementaron como las que se realizaron desde el propio Ministerio de Educación provincial. El estudio fue realizado a partir de documentos institucionales, páginas web gubernamentales y notas de prensa.

En ese sentido, la autora busca poner en diálogo los niveles nacional y provincial del gobierno de la educación y delinear continuidades, rupturas y reformulaciones a partir de cuatro ejes que atraviesan a las transformaciones del formato escolar: la redefinición de la presencialidad y acompañamiento de las trayectorias educativas, la integración de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo interdisciplinario y la reorganización de los contenidos curriculares y el desafío que implican las desigualdades.

Alucín muestra que, ante la emergencia, en la Provincia se retomaron cuestiones que ya estaban en la agenda vinculadas a la “inclusión socioeducativa, el acompañamiento singularizado de las trayectorias educativas, las transformaciones curriculares, la incorporación de TICs”. De ese modo, concluye que la continuidad del vínculo pedagógico en la pandemia se sostuvo debido a la sedimentación de sentidos previos sobre la inclusión en el siglo XXI.

Por su parte, **Mercedes Saccone** presenta un estudio a partir de su trabajo posdoctoral que se centra en el caso de la educación secundaria técnica en Jujuy desde un enfoque socioantropológico relacional. Cabe señalar que se trata de una provincia que sostuvo las clases con “presencialidad alter-

nada” desde el mes de marzo de 2021, si bien este proceso se vivió de forma diferencial y desigual entre instituciones. También en este caso se realizó un relevamiento de fuentes documentales oficiales, periodísticas e informes estadísticos de 2020 y 2021.

Desde este enfoque, la autora presenta una periodización del contexto de emergencia educativa desatado por la pandemia organizado en tres momentos. El primero, a partir de la suspensión de clases presenciales; el segundo en la posterior continuidad pedagógica y un tercer momento en el progresivo regreso a la presencialidad de las clases. A partir de esta propuesta, Saccone sostiene que, en un principio, la suspensión de las clases presenciales y las medidas en torno a esta decisión propiciaron un clima de confusión. Las condiciones y medidas cambiantes que atravesaron el proceso de escolarización en un contexto atípico, obstaculizaron y dificultaron la posibilidad de organización y planificación en el mediano y largo plazo, tanto para las instituciones como para los actores.

Por otra parte, sostiene que la reconfiguración de las temporalidades escolares a partir de las medidas diseñadas e implementadas para el sostenimiento y continuidad pedagógica ha generado también un estado difuso respecto de los espacios, hábitos y formas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto ha generado consecuencias en las experiencias de diferentes actores de la comunidad educativa, entre ellos, docentes, estudiantes y familias, centrales en este contexto de escolarización en el hogar. Tanto docentes como estudiantes percibieron una transformación en el sentido de sus tareas y deberes. Los y las docentes a través de la sobrecarga del trabajo y las formas confusas de organización esco-

lar; los y las estudiantes a través de los hábitos y sensaciones de estudio y aprendizaje a distancia.

En el tercer momento, a partir de la vuelta a la presencialidad, la forma de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje se vio modificada por la implementación de los protocolos y modalidades alternadas, que aparejó una transformación en la organización de grupos, espacios y tiempos escolares, lo cual favoreció las diferencias y desigualdades debido a la inequitativa distribución de recursos y posibilidades de las diferentes instituciones para afrontar este nuevo escenario.

Con respecto al trabajo de **Krichesky, Gagliano, Lucas, Haller, Shvindt, Volpati**, titulado “Educación secundaria, continuidad pedagógica en ASPO, y regreso a una nueva normalidad: un estudio en Provincia de Buenos Aires sobre la gestión institucional, el curriculum y las trayectorias escolares en un escenario de desigualdad y covidianía (2021- 2022)”, presenta la primera etapa de un proyecto de investigación iniciado en 2020 con el objetivo de analizar la experiencia y percepciones de directivos y docentes sobre el escenario de pandemia y sus perspectivas sobre el regreso a clases presenciales.

En este marco, el trabajo se propone abordar la forma en que el nivel central del gobierno educativo y el plano institucional se vinculan en un contexto de desigualdades, situándose en dos escenarios educativos diferentes: el Conurbano Bonaerense y el interior de la provincia de Buenos Aires. A partir del sugerente neologismo “*covidianía*”, los autores/as abordan las transformaciones de la vida cotidiana y las realidades de la pandemia en un contexto donde las transiciones

desde la presencialidad a lo remoto atraviesan lazos y vínculos. En ese sentido, muestran cómo también la pregunta por la “nueva normalidad” se encuentra atravesada por los procesos de *covidianía*.

Por su parte, en un cuarto trabajo, **Carla Villagrán** se pregunta por el currículum y su hechura cotidiana en educación secundaria en tiempos de pandemia en la zona norte de la Provincia de Santa Cruz, indagando sobre docentes de escuelas secundarias ubicadas en distintos sectores urbanos de la localidad de Caleta Olivia. El trabajo da cuenta de la experiencia docente en la planificación e implementación de los diseños curriculares en un contexto de incertidumbre, desorganización y alta flexibilidad adaptativa. En este sentido, la autora sostiene que la pandemia ha suscitado un cambio a nivel curricular sin haber sido acompañado de otros cambios estructurales en la organización y desarrollo del trabajo docente. Esta situación generó un estado de descontento y desorganización en los y las docentes, a causa de la sobrecarga de trabajo, la preocupación por la viabilidad de los contenidos y organización curricular y las readaptaciones exigidas.

En síntesis, esta sección invita a un recorrido por políticas educativas implementadas desde distintas jurisdicciones del país desde un enfoque multiescala. En ese sentido, se combina la consideración de diferentes escenarios y, a su vez, el interjuego entre políticas, instituciones, distintos actores como docentes, estudiantes y la cuestión curricular en la pandemia.

Ecos de las políticas educativas: el nivel medio durante la pandemia en Santa Fe

Silvia Alucin. IRICE-CONICET

alucinsilvia@gmail.com

Lic. en Antropología (UNR) y Dra. en Cs. Antropológicas (UNC).

El año 2020 estuvo signado por la pandemia, el aislamiento social preventivo nos llevó a ensayar experiencias educativas no presenciales, al trabajo curricular interdisciplinario, a la labor docente colaborativa, al acompañamiento singularizado de las trayectorias educativas, a enseñar sin calificar, repensando los modos de evaluar y sus fines. Si bien la forma escolar para el nivel medio viene siendo debatida hace tiempo y más desde su universalización con la Ley 26.206, la pandemia aceleró la reflexión sobre este nivel que ya se encontraba en crisis y venía siendo repensado.

El propósito del presente escrito es presentar las políticas educativas para garantizar la continuidad pedagógica del Ministerio de Educación de la Nación, que se implementaron en Santa Fe y las que se realizaron desde el propio Ministerio de Educación de la provincia. Procurando delinear ejes de análisis en los cuales rastrear continuidades, profundizaciones y novedades, deudas pendientes y la consolidación de significaciones, estrategias y prácticas educativas.

El trabajo fue realizado en base al estudio de documentos, circulares, páginas web gubernamentales y notas periodísticas, para relevar las políticas implementadas en pandemia. Situamos el análisis a nivel macro-político, pero en algunos

momentos apelamos a significaciones que construimos en base una serie de entrevistas realizadas a docentes de nivel medio de la ciudad de Rosario, de diferentes escuelas, para mostrar el nivel micro de las implementaciones (Ball, 1989).

En Argentina, se suspendieron las clases en todos los niveles a partir del 16 de marzo de 2020 (MEN, Res. N°108/20), desde ese momento se generaron diferentes iniciativas para la continuidad educativa. A nivel Nacional las principales políticas han sido las siguientes: el “Programa Seguimos Educando”²¹ (MEN, Res. N°106/2020); la creación del Consejo Asesor para la Planificación del Regreso Presencial a las aulas MEN, Res. N° 423/20); la modificación del Artº. 109 de la LEN para habilitar transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia; la Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica (CFE, Res.N°363/20); desde el Instituto Nacional de Formación Docente se organizaron cursos sobre herramientas digitales. Se aprobó también en 2020 el programa “Acompañar: Puentes de Igualdad”, cuyo objetivo es promover y facilitar la reanudación y finalización de trayectorias educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia (CFE, Resolución N° 369/20). Asimismo, en 2021 se presentó el “Plan Egresar”²², destinado

21- Los objetivos del Programa Seguimos Educando son: a) colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza; b) asegurar la distribución de los recursos y/o materiales; c) Elaborar materiales y recursos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios; y d) Elaborar y difundir materiales y recursos culturales para el uso familiar y comunitario. Entre las acciones definidas en el marco del Programa, se realizó la puesta en línea de una plataforma (seguimoseducando.gob.ar) y la producción y emisión de la programación audiovisual a través de seis señales dependientes de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública. Para las comunidades educativas sin acceso a internet (en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social) se previó la producción y distribución de material impreso (véase <https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando>).

22- Véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/egresar>

al acompañamiento de quienes tienen materias pendientes y desean obtener su título de nivel medio. Este mismo año también se anunció el “Plan Federal Juana Manso”²³, cuyo objetivo es objeto promover, acompañar y brindar los medios para el uso de tecnologías en el sistema educativo.

En tanto, a nivel provincial se llevaron adelante diferentes medidas, se ha elaborado una Plataforma virtual “seguimos aprendiendo en Casa”, donde hay un espacio para la formación docente, otro para recursos pedagógicos, experiencias en el aula y un blog con apartados para para nivel inicial, primario, secundario y terciario, destinado a supervisores, directores y docentes. Allí se sube material didáctico elaborado por los equipos pedagógicos del ministerio y por docentes convocados a tales fines. También se han distribuido cuadernillos para todos los niveles, disponibles en formato digital (en la mencionada plataforma) y en papel, los cuales se repartieron priorizando las escuelas con baja conectividad y las ubicadas en zonas socio-económicamente desfavorables. Se decidió que las evaluaciones no serían numéricas, se propuso trayectorias de promoción acompañada, por lo tanto se estableció que la planificación sería bianual. Para el nivel secundario se sugirió agrupar los espacios curriculares en equipos de trabajo, nucleando a los docentes de acuerdo a los días que asisten a la institución, por departamento o por campos de saberes. Asimismo, se sostuvo el servicio alimentario, se estableció que la entrega de viandas sería reemplazada progresivamente por el suministro de “módulos alimentarios”, a fin de evitar aglomeraciones. También se implementaron planes de re-vinculación para jóvenes en situa-

23- Véase: <https://www.juanamanso.edu.ar>

ción de riesgo educativo, en enero de 2021 se inició “Verano Activo” y en septiembre del mismo año “Sábados Activos”.

En la convergencia de políticas nacionales y provinciales para la continuidad pedagógica delimitamos cuatro ejes que contribuyen a la transformación de la forma escolar: 1) la redefinición de la presencialidad y acompañamiento de trayectorias educativas, 2) la incorporación de TICs, 3) el trabajo interdisciplinario y las reorganizaciones curriculares, 4) la inclusión y el desafío de la desigualdad. Estos temas no son nuevos, se encontraban ya en agenda, en Santa Fe se habían generado planes y programas para abordarlos. Pero en el contexto de la pandemia cobraron protagonismo como estrategias necesarias para garantizar el derecho a la educación. A continuación exploramos cada uno.

En cuanto al primer eje, sobre la redefinición de la presencialidad y el acompañamiento singularizado de las trayectorias, podemos decir que en las políticas educativas, tanto a nivel nacional como provincial, desde hace un tiempo encontramos plasmadas propuestas de cambiar el formato escolar en este sentido, apelando a la justicia educativa, para asegurar el ingreso, permanencia, aprendizaje y egreso al nivel medio. El acompañamiento singularizado de las trayectorias educativas estaba presente como estrategia en planes y programas previos a la pandemia. A nivel nacional, en el Plan de Mejora Institucional, de 2009 ya aparecía la idea y la necesidad de “reconocer que existen diferentes trayectorias –más allá de la teórica o la esperada– y que se necesita diversificar la propuesta escolar/curricular, sin renunciar a los aprendizajes a los que todos tienen derecho” (MEN, 2011:17). En Santa Fe, la categoría trayectoria fue retomada en el Plan Vuelvo a Estu-

diar (2013)²⁴ y en el programa Secundario Completo (2016)²⁵, desde éstos se coordinaba el acompañamiento de “trayectorias escolares singulares diseñadas artesanalmente”. En los documentos²⁶ de las políticas mencionadas se recogían concepciones que venían consolidándose en el trabajo de investigación de distintos especialistas. La diferenciación entre trayectorias teóricas y reales de Terigi (2010), en las cuales suelen darse experiencias educativas de “baja intensidad” como plantea Kessler (2007). También hemos rastreado en los citados planes la noción de “trayectorias” definida como itinerarios en situación, sostenidos en el acompañamiento, de Nicastro y Greco (2012), tomando en cuenta el reconocimiento de diferentes “cronologías de aprendizaje”, categoría de Terigi (2010) y buscando como horizonte la “justicia curricular”, como plantea Connel (2006).

Asimismo, la cuestión de la presencialidad venía siendo revisada en Santa Fe, en el proyecto de la Ley de Educación

24- El plan es una acción de inclusión socioeducativa dirigida a jóvenes y adultos que por diversos motivos han interrumpido su educación secundaria. A través del SIGAE (Sistema Gestión Administrativa escolar) se obtiene la información de las personas que dejaron de asistir a la escuela, son visitados casa por casa, por un grupo consejeros, para diseñar estrategias que les permita volver a estudiar, ya sea en una Secundaria Orientada, un EEMPA, una escuela Técnica o en la escuela del Vuelvo Virtual, que funciona de manera semi-presencial. También se utilizan “espaciospuente” (talleres de oficio), esperando un futuro retorno escolar. Su abordaje es integral, se trabaja con las escuelas, construyendo estrategias pedagógicas inclusivas, así como con otras áreas e instituciones presentes en el territorio, para brindar un acompañamiento continuo.

25- El fin de este programa es acompañar trayectorias escolares singulares de los estudiantes para lograr la mejora de los aprendizajes, con espacios sostenidos por tutores académicos.

26- Véase: MEN (2011) *Diseño e implementación del PMI. Serie de Documentos de apoyo para la escuela secundaria*. MESF (2016) *Los espacios de acompañamiento: orientaciones en el marco del secundario completo* y COMBA, Julia; MORA, Ma.Laura; CHABABO, Ruben (ed) (2017) *Decir presente. Plan Vuelvo a Estudiar. Voces y miradas en torno a una experiencia de inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe*. MESF: Santa Fe.

Provincial, de 2017, se hacía referencia al “acompañamiento y protección de las trayectorias”, definiendo también la idea de “trayectorias abiertas y flexibles”, con “nuevas presencias”, es decir, interacciones entre estudiantes y docentes que se desarrollan en procesos educativos que articulan presencialidad, no presencialidad y virtualidad, en sincronía y asincronía.

En 2019 hubo un cambio de gestión en el gobierno provincial y algunas de las políticas educativas mencionadas fueron discontinuadas. Pero podemos decir que dejaron esquemas de trabajo y repertorios discursivos que algunas instituciones procuraron sostener, porque ya los habían implementado de manera creativa y particular (Ball, 1989), dándoles forma de espacios de tutorías, actividades para recuperar las materias, tareas domiciliarias, planes de finalización, visitas domiciliarias, acompañamientos de docentes referentes, etc. Nos referimos a estrategias institucionales que relevamos en distintas instancias de trabajo de campo en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario. En este sentido hay tareas de acompañamiento a las trayectorias que algunas escuelas continuaron más allá de que los programas que las sostenían hayan cerrado, porque se convirtieron en políticas institucionales²⁷.

Sobre el segundo eje que planteamos como incorporación de TICs, debemos reconocer que tampoco es un tema nuevo. La incorporación de TIC está en la agenda hace muchos años, tomó protagonismo a nivel nacional con el plan Conectar Igualdad, lanzado en 2010 bajo el modelo 1 a 1 (una com-

27- Por ejemplo en una escuela donde realizamos trabajo de campo los espacios de tutorías se continuaron como política institucional, más allá de que el programa estatal “secundario completo”, de cuyos recursos dependía, había sido cerrado.

putadora por alumno). En Santa Fe, a fines del año 2008 se implementó el Plan Gradual de Conectividad (2008) y el programa “Tramas Digitales” (2013), propuestas que reconocían a las nuevas tecnologías como herramientas para la innovación, inclusión e igualdad de oportunidades. Sin embargo, estas políticas no habían logrado saldar las deudas de inclusión con las TIC. Persiste una brecha importante en cuanto al acceso de internet y de dispositivos, este problema cobró especial notoriedad durante la pandemia, pues la virtualidad fue una forma de sostener el vínculo pedagógico. El desafío de sortear la brecha digital se visualizó aún más en este contexto de emergencia, dificultando el derecho a la educación. Poco menos de la mitad de los hogares con bajos recursos no tienen una computadora ni conexión a internet (MEN, 2020). Según declaraciones de la ministra provincial de educación en Santa Fe “sólo el 10% de la población” accede a las actividades virtuales (La Capital, 22-04-21). En 2020 se presentó un proyecto de ley de conectividad que aún no se ha sancionado y se creó el Programa Estratégico de Conectividad de Santa Fe por decreto, pero aún no se ha implementado.

Asimismo, es necesario discutir el concepto de “brecha digital” complejizando el análisis más allá del binomio accede/no accede, para poner el foco en las trayectorias de apropiación de las tecnologías (BenitezLarghi et al, 2014). Muchos docentes han relatado que más allá de la conectividad se dio un problema de desenganche, incluso en estudiantes con conexión.

De esta manera, durante la pandemia, más que virtual y simultánea la educación fue remota, particularizada y asincrónica, tomó la forma que pudo: mensajes de textos, audios explicativos, tareas impresas en papel, breves encuentros

presenciales, llamadas telefónicas, etc. Más allá de los problemas de conectividad, las condiciones de trabajo de los docentes en el nivel medio han dificultado la asiduidad de los encuentros virtuales sincrónicos. De hecho, para todo el nivel solo el 22% de docentes declara haber efectuado siempre o la mayoría de las veces este tipo de encuentros, el 33% algunas veces y el 44% nunca. Entre varias razones la cantidad de alumnos a cargo actúa como dificultad, mientras en el nivel inicial el 76% de docentes afirma tener una sala a cargo y el 80% hasta 30 alumnos, en la enseñanza secundaria el 63% de docentes tiene a su cargo entre 6 y 15 cursos, y el 54% entre 100 y 300 estudiantes (MEN, 2020).

En torno al tercer eje, donde remarcamos las propuestas de trabajo interdisciplinario y las reorganizaciones curriculares -que impactan en la organización escolar y en las formas de acreditación-, encontramos que a nivel nacional se estableció la necesidad de priorizar contenidos curriculares, sin que esto implique recortes ni saltos, más bien se propuso una forma de presentar los contenidos como núcleos problemáticos que impliquen un trabajo interdisciplinario (CFE, Res. 367/20). En base a esto el Ministerio de Educación de Santa Fe propuso agrupar los espacios curriculares en equipos de trabajo, nucleando a los docentes de acuerdo a los días que asisten a la institución, por departamento o por campos de saberes. En la provincia, ya desde 2016 se venía trabajando en los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos²⁸ (NIC). Son pocos los establecimientos que se plegaron al trabajo

28- Es un programa de formación que propone el desarrollo curricular institucional a partir de problemáticas sociales propias del contexto escolar entendidas como acontecimiento. El mismo tiene una perspectiva de trabajo enfocada en la enseñanza a través de la interdisciplinariedad. Véase: https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=98

interdisciplinario, pero algunas de las escuelas que analizamos incorporaron dinámicas de integración para abordar la acreditación de las materias, con escritos, trabajos prácticos o actividades en las cuales se proponía integrar los diversos contenidos de una misma asignatura. Les docentes que hemos entrevistado marcan que la mayor dificultad para implementar una currícula interdisciplinaria es su formación disciplinar y la modalidad de contratación por hora, que no les permite contar con tiempos de debate y coordinación con colegas para armar trayectorias interdisciplinarias.

Asimismo, como mencionábamos, en Santa Fe se propuso un trabajo de Promoción Acompañada, con planificación bianual, los docentes retomaron contenidos trabajados del año anterior y los reelaboraron en consonancia con los acuerdos que los equipos departamentales o interdisciplinarios que se establecieron institucionalmente (MESF, Circular 01-21). Las formas de evaluación fueron redefinidas, cambiando la forma escolar (Terigi, 2011) a la que todos estaban habituados. En la provincia surgieron conflictividades por los modos en que estas medidas fueron expresadas por las autoridades y reflejadas en los medios, dejando la idea de que “no se califica” y “pasan todos de año”. Esto generó un efecto negativo, ya que muchos estudiantes dejaron de realizar las actividades educativas y las escuelas tuvieron que dedicar un esfuerzo comunicacional para aclarar las medidas emanadas desde el ministerio, que en Santa Fe muchas veces llegaron a la prensa antes que a las escuelas. En diversas entrevistas a docentes emerge como significativa estas dificultades que hicieron que “se perdiera el camino trazado”. Sin embargo, más allá de los malos entendidos, la evaluación no desapareció, dejó de ser numérica para ser procesual, ha-

ciendo necesario que cada alumno diera cuenta de su proceso realizando las tareas encomendadas²⁹.

En cuanto al cuarto eje sobre la inclusión al nivel medio y el desafío de la desigualdad, debemos aclarar que resulta un tema difícil de separar, se trata más bien de un eje transversal. Pero para presentar algunas cuestiones podemos abordar algunas políticas que se generaron durante la pandemia para estudiantes en riesgo de abandono. En la provincia de Santa Fe se implementó en enero de 2021 el programa

“Verano activo”, cuyo fin era recuperar el vínculo pedagógico con estudiantes desvinculados. El mismo funcionó en algunas escuelas que actuaron como centro, recibiendo estudiantes de instituciones vecinas, los encuentros eran recreativos y estaban coordinados por maestros de grado, contratados a tal fin. Una institución donde realizamos trabajo de campo fue sede del programa, allí se reunían jóvenes de 5 escuela diferentes, pero sólo asistieron 11, es decir, el impacto fue acotado. Desde la perspectiva de los docentes no fue una estrategia efectiva, si bien actuó como vía de vinculación los jóvenes no se vinculaban con “su” escuela ni con “sus” profesores. Además, la expectativa de los educadores era un espacio de vinculación pedagógica y se trató de encuentros recreativos. Recientemente, en septiembre de 2021 se anunció la implementación de “Sábados Activos”, para reforzar la presencialidad en el nivel medio, en la misma línea que el programa “Verano activo”, con actividades que no son académicas, ni obligatorias. Esta vez se contrató docentes de

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

nivel medio y los encuentros fueron en la escuela de cursada regular, muchos de estos profesores erande la propia escuela. En este sentido les jóvenes sí se vincularon con “sus” docentes y “su” escuela, pero las actividades fueron recreativas, de manera que la demanda de muchos profesores de reforzar el acompañamiento pedagógico no fue resuelta³⁰. Ambos programas, “Verano activo” y “Sábados activos” se inscriben en el marco del plan nacional “Acompañar: Puentes de Igualdad”. Por otra parte también se implementó en Santa Fe el plan nacional “Egresar”, éste tiene un sistema de becas y tutorías académicas, está destinado a jóvenes que cursaron el último año de la escuela secundaria durante entre 2016-2020 y adeudan materias. Su implementación no tuvo un buen alcance aún, una de las escuelas donde realizamos trabajo de campo actuó como sede del mismo, allí se inscribieron 200 jóvenes, pero sólo asistieron 8.

Otra medida tomada en la línea de la inclusión fue la entrega de módulos alimentarios, esto hizo que en muchas escuela periféricas, a pesar de la cuarentena hubiera instancias de presencialidad, justamente los días de reparto de alimentos fueron la oportunidad de encuentro de directivos y docentes con sus estudiantes y familiares. En esos momentos se repartían actividades, se improvisaban clases de consulta, se hacía un seguimiento de quienes no tenían conectividad. Se utilizaron mayoritariamente actividades diseñadas en cada escuela, varios profesores manifestaron dificultades para

30- Durante el trabajo de campo realizado en escuelas periféricas de la ciudad de Rosario, directivos y docentes han argumentado que “a veces los chicos necesitan que les expliquen matemáticas, siempre suman las instancias de vinculación, pero no se resuelve el problema de los aprendizajes”.

usar los cuadernillos³¹. Según expresiones de algunos educadores, los que fueron provistos por la provincia de Santa Fe tenían contenidos demasiado complejos para los primeros años y muy sencillos para los últimos o contenidos apartados de las realidades regionales y escolares. Respecto a los cuadernillos de la Nación, los docentes los describen como “mejor hechos” y “más útiles”, aunque distantes de la currícula santafecina y expresan que no llegaron en cantidades suficientes³².

La pandemia acrecentó la posibilidad de exclusión o desafiliación (Castel, 1999) educativa, para los sectores más desfavorecidos. El abandono escolar es la forma que suele tomar esa desafiliación cuando el lazo se rompe. Pero la desvinculación no es el único problema, si bien en algunas escuelas con poblaciones en riesgo se logró sostener el vínculo, los procesos de enseñanza-aprendizaje tuvieron serias dificultades. Por ejemplo una docente entrevistada, que trabaja en escuelas cuya población se encuentra en situación de alta vulnerabilidad, nos contaba que de los 235 alumnos que tiene, a veces ninguno entregaba los trabajos, pero todos contestaban sus mensajes, todos escribían en el grupo de WhatsApp.

Como se viene debatiendo hace tiempo, con la universalización del secundario se han sedimentado itinerarios educativos con calidades desiguales (Kessler, 2007; Tiramonti, 2008). La pandemia actuó como una caja de resonancia para

31- Los cuadernos realizados por el Ministerio de Educación de la Nación están disponibles en el siguiente link: <https://www.educ.ar/recursos/151358/serie-seguimos-educando-cuadernos-para-estudiantes>. Entanto, los cuadernos realizados por el Ministerio de Educación de Santa Fe están disponibles en el siguiente link: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuadernos/>.

32- En diversas entrevistas los docentes expresan que los cuadernillos fueron recursos que “no sirvieron”, que cada escuela debió armar sus propias actividades.

esas desigualdades ya existentes. En este tiempo hubo jóvenes que tuvieron conectividad y lograron trabajar los contenidos esperados, otros tuvieron trayectorias intermitentes, mientras algunos directamente quedaron desvinculados.

Las políticas educativas analizadas en relación a los cuatro ejes propuestos se mueven entre los desafíos de las deudas pendientes y la búsqueda de nuevos formatos escolares para hacer más inclusivo el nivel medio, proceso que se transita hace unos años pero que se vio acelerado por la pandemia. Los cambios propuestos se siguen topando con lo que Terigi(2008) denominó “trípode de hierro”: una currícula organizada por disciplinas, designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora. Esto es parte de una gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) caracterizada por una organización simultánea de la enseñanza, por una educación organizada en la gradualidad y la simultaneidad, por una concepción monocrónica del aprendizaje (Terigi, 2010), por evaluaciones que son más bien cuantitativas en vez de cualitativas. A esto, se suman los efectos de la desigualdad social, que generó una fragmentación del sistema educativo, un desigual acceso a las TIC. Y a las apropiaciones de las TIC, una desigual distribución del capital simbólico que redundaba en la disponibilidad asimétrica de tener ayuda educativa en las casas, la dificultad de acceso a un espacio físico para estudiar en algunos hogares, el problema de la disponibilidad de tiempo para dedicar a la escuela cuando en los jóvenes recae el cuidado de familiares (menores y mayores) o cuando deben salir a trabajar.

Más allá de las dificultades y desafíos muchos docentes que pudimos entrevistar rescatan que en tiempos de pandemia se profundizaron las estrategias de flexibilización del forma-

to escolar, se agudizó la creatividad, se replantearon los modos de enseñar y evaluar, se incrementó la singularización del acompañamiento, aumentó el compromiso, en el camino de garantizar el derecho a la educación. Esto implicó una sobrecarga del trabajo docente, que estuvo signado por un reclamo hacia el Estado por más recursos y encontró los límites de la desigualdad social creciente que impacta en las escuelas.

Reflexiones finales

Ante la situación de emergencia abierta por la pandemia las políticas educativas de la provincia de Santa Fe retomaron estrategias que ya estaban en la agenda educativa: la inclusión socioeducativa, el acompañamiento singularizado de las trayectorias educativas, las transformaciones curriculares, la incorporación de TICs.

Podríamos decir que la continuidad del vínculo pedagógico en el escenario pandémico se sostuvo gracias a la sedimentación de sentidos en torno a la inclusión educativa que se fue construyendo en las políticas de los últimos años. En Argentina podemos vislumbrar ciertas transformaciones discursivas, que se han dado en el pasaje a un “paradigma de la inclusión”, delimitado en torno al reconocimiento del derecho a una educación que respete las diferencias, en contraste al anterior “paradigma de integración”, que tendía hacia la homogeneización, aunque en la práctica esto ha implicado, contradicciones, hibridaciones y re-significaciones (Sinisi, 2010). En este sentido el discurso de la inclusión que se venía consolidando tuvo ecos en la pandemia.

Si bien rastreamos la persistencia de un camino trazado por las políticas educativas, podemos encontrar también un movimiento simultáneo de interrupciones. Continuó vigente la trama discursiva que apostaba a la inclusión pero se discontinuaron programas que brindaban recursos para trabajar en pos de ese objetivo, tal como sucedió en Santa Fe con los cargos de tutores académicos que se perdieron. Asimismo, nuevas políticas llegaron para atender los efectos de la pandemia, algunas con mayor impacto que otras.

En el camino de universalización del nivel se venía apostando a modificar la forma escolar (Terigi, 2011), con transformaciones curriculares, acompañamiento singular de trayectorias educativas, incorporación de TICs, redefiniciones en las formas de cursado. Será necesario continuar ensayando cambios y modificar también las condiciones de trabajo de los docentes, que aún responden a viejos formatos, con una currícula organizada por disciplinas, designaciones por especialidad y por hora (Terigi, 2008).

Las políticas educativas tendrán que profundizar cambios estructurales que hagan posible la transformación del nivel medio y brindar recursos para hacerlo más inclusivo y menos desigual. La pandemia dejará experiencias de innovaciones, de acompañamientos, detección de dificultades, nuevas desigualdades, esto requerirá que volvamos a repensar las políticas educativas.

Bibliografía

BALL, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

- BENÍTEZ LARGHI, S. et al (2014) La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta Educativa*, núm. 42, pp. 86-92.
- BRUNETTO, S.(2020) La evaluación escolar en tiempos de coronavirus, en *Diario Página/12*, 31/04/2020. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/269255-la-evaluacion-escolar-en-tiempos-de-coronavirus> (Consultado: 20/08/2021).
- COMBA, J; MORA, ML; CHABABO, R. (ed) (2017) *Decir presente. Plan Vuelvo a Estudiar. Voces y miradas en torno a una experiencia de inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe*. MESF: Santa Fe.
- CONNEL, R.W. (2006) *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Res.Nº363/20.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Resolución N° 369/20,
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Res. 367/20.
- CASTEL, Robert (1999)*Individualismo y liberalismo*. Bs.As:PIETTE.
- DIARIO LA CAPITAL (22/04/2021) “Cantero retrocede: ahora dice que “lo que el docente pueda hacer desde su casa no está suspendido”. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/pandemia/cantero-retrocede-ahora-dice-que-lo-que-el-docente-pueda-hacer-su-casa-no-esta-suspendido-n2662728.html> (Consultado: 25/04/2021).
- KESSLER, G. (2007) Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 12, núm. 32, pp. 283-303, mar, 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011)*Diseño e implementación del PMI. Serie de Documentos de apoyo para la escuela secundaria*, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020)*Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020) Res. N°108/20.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020) Res. N°106/2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020) Res. 423/20.

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (2020) Circular 01-21.

NICASTRO, S; GRECO, B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación*. Rosario: Homosapiens.

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

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

TERIGI, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, La Pampa. Disponible en: <https://bit.ly/3ddCquN>. (Consultado 03/08/21).

TERIGI, F. (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros*. N° 107. Junio. 15- 22.

TIRAMONTI, G. (2008) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En: Tiramonti y Montes (coord.) *La escuela media en Debate*. Buenos Aires: Mantial-FLACSO.

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

Páginas web

MEN

<https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando>

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/egresar>

<https://www.juanamanso.edu.ar>

<https://www.educ.ar/recursos/151358/serie-seguimos-educando-cuadernos-para-estudiantes>.

MESF

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

https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=98

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuadernos/>.

La educación secundaria técnica en Jujuy: políticas y experiencias en tiempos de pandemia

Saccone, Mercedes. Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanidades, CONICET-UNJu / Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, FHyA, UNR

sacconemercedes@gmail.com

Lic. y Prof. en Antropología, Mg. en Investigación Educativa, Dra. en Antropología

Introducción

Este trabajo recupera avances de una investigación postdoctoral en curso (2020-2023),³³ acerca de procesos y experiencias de escolarización en la educación secundaria técnica en Jujuy, que venimos desarrollando desde un enfoque socioantropológico relacional (Achilli, 2005). Este enfoque parte de considerar lo particular como síntesis de múltiples determinaciones y atravesamientos contextuales, contemplando el acercamiento tanto a las especificidades de los procesos como a aquellos movimientos hegemónicos que los cruzan (Achilli, 2005).

Partimos de entender que las escuelas se encuentran inmersas en un “movimiento histórico de amplio alcance”, aunque la “construcción social” de cada una es una “versión local y particular de ese movimiento”; así la escuela “existe como un

33- Proyecto “Sentidos sobre la escolarización secundaria técnica y usos de recursos tecnológicos en el contexto de la reforma educativa. Un estudio socioantropológico con estudiantes de San Salvador de Jujuy (Jujuy, Argentina)”, bajo la dirección de Dra. Mariana Nemcovsky y Dra. Gabriela Karasik, radicado en la UE-CISOR, CONICET-UNJu. Para su realización contamos con una Beca Interna Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 2020-2023.

‘concreto real’, donde el Estado se encuentra presente pero no de manera absoluta” (Rockwel y Ezpeleta, 1985, p.74). Además, como advierte Neufeld (1996), el enfoque propone recuperar los sentidos que los sujetos atribuyen a los procesos que se dan en el campo escolar.

Partiendo de estas consideraciones, en esta oportunidad presentamos una propuesta de *periodización* que nos permitió sistematizar las reflexiones que venimos realizando respecto a las políticas educativas y los procesos de escolarización en Jujuy que ineludiblemente se han visto interpelados por la pandemia, atravesados y en diálogo con procesos que remiten a distintas *escalas contextuales* (Achilli, 2015).

La información empírica proviene del relevamiento de documentos oficiales, fuentes periodísticas, informes estadísticos y otras investigaciones, publicados entre marzo de 2020 y noviembre de 2021. Además, incorporamos avances del trabajo de campo realizado durante los meses de marzo, abril y mayo de 2021, en el turno noche de una escuela secundaria técnica de San Salvador de Jujuy, a partir de observaciones de clases, conversaciones informales y entrevistas con docentes y estudiantes de 5to año.³⁴ Se trata de una institución con más de cien años de existencia, cuyo edificio se encuentra ubicado en el casco céntrico, aunque la población que asiste proviene de distintos barrios de la periferia urbana y ciudades cercanas. Posee tres turnos escolares con una matrícula total de 1100 estudiantes aproximadamente. Es la única escuela de nivel secundario con modalidad técnico-profesional de la ciudad que cuenta con una propuesta educativa en el turno noche/vespertino. En dicho turno se dicta la orienta-

34- La pandemia y las medidas adoptadas afectaron los procesos de investigación, sobre todo a la posibilidad de realizar trabajo de campo presencial.

ción Maestro mayor de obra, con un plan de estudios de 6 años de duración (al igual que los turnos mañana y tarde), pero con un horario reducido de cursado (sin doble turno). Al turno noche asisten jóvenes y adultas/os jóvenes que, por lo general, poseen responsabilidades domésticas y de cuidado de terceros y se encuentran insertos en el mercado laboral (con frecuencia en el rubro de la construcción en condiciones informales), estudiantes que interrumpieron la escolarización secundaria durante un tiempo y/o “repitieron” uno o más años en otro turno de la misma escuela u otras instituciones. Además, cuenta con la posibilidad de cursar la denominada “especialización” (4to, 5to y 6to) para personas que, aunque hayan finalizado el nivel secundario en otra modalidad, quieran obtener el título técnico.

Sostenemos que las medidas adoptadas durante la pandemia favorecieron la emergencia de *con-fusiones* y *reconfiguraciones espacio-temporales* que atraviesan los modos cotidianos de “hacer escuela” (Rockwell, 2018) y de transitar la experiencia escolar. Para dar cuenta de estos procesos, presentamos la periodización construida a partir de la diferenciación analítica de *tres momentos*: I. un primer momento, entre la suspensión de clases presenciales y las primeras semanas posteriores a la misma; II. un segundo momento, donde el énfasis está puesto en la “continuidad pedagógica”; III. y un tercero, de progresivo “regreso a las clases presenciales”. Finalizamos este trabajo mencionando algunos desafíos y tensiones para las políticas educativas y las prácticas escolares cotidianas que se presentan a partir de los procesos documentados.

I) La suspensión de clases presenciales. Medidas y con-fusiones en tiempos de incertidumbre

El 12 de marzo de 2020 el Gobernador anunció la “suspensión” “de las actividades áulicas en las instituciones” educativas de la provincia de Jujuy, desde el 16 hasta el 28 de marzo (Res. N°1062/2020, ME de la Provincia, 12/03/2020), constituyéndose en la primera jurisdicción en tomar esta determinación. Tal decisión produjo tensiones con las autoridades nacionales de Salud y Educación que calificaron de “injustificada e inconsulta” la medida tomada por el gobierno local (Sued, 13 de marzo de 2020). Finalmente, esa misma semana se definió la “suspensión” en todo el territorio nacional “del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior, por CATORCE (14) días corridos a partir del 16 de marzo” (Res. N°108/2020, ME de la Nación, 15/03/2020).

Inicialmente la cartera educativa nacional estableció “la suspensión de asistencia de estudiantes”, mientras que “el personal docente, no docente y directivo concurrirá normalmente” (Res. N°108/2020, ME de la Nación, 15/03/2020). Pero, en el transcurso de esos días agitados, se tomaron medidas más restrictivas, finalmente plasmadas en el Decreto N°297/2020, mediante el cual se aprobó el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) a partir del 20 hasta el 31 de marzo (Presidencia de la Nación, 19/03/2020). De este modo, mediante la Resolución N°1082/2020 (ME de la Provincia, 17/03/2020), se dispuso el “cierre de los edificios escolares” de Jujuy.

Así, en este primer momento se pusieron de manifiesto una serie de *con-fusiones*,³⁵ de tomas de decisión y revisión de las mismas, en algunos casos en un lapso muy corto de tiempo, que, por el modo en que posteriormente se fueron extendiendo –en consonancia con la prorrogación sucesiva de las medidas de contención sanitaria–, permearon los procesos de escolarización con un manto de *incertidumbre*. En palabras de un docente de la escuela:

Cuando empezó esto para todos fue novedoso, digamos, el tema... y de incertidumbre, porque no sabías que venía después. Entonces, bueno, todo ese proceso llevó primero a ver cómo nos vamos a conectar, si volvíamos a clases, si no volvíamos. (Comunicación personal, 30 de marzo de 2021)

De allí que las y los investigadoras/es lo caracterizaran como un “tiempo de espera”, transitorio, donde se desarrollaron prácticas educativas “extraordinarias”, “clases en la emergencia” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

Este aspecto pone en evidencia que, con la pandemia, no sólo se interrumpió el modo en que se venía desarrollando la cotidianeidad escolar, sino que las *condiciones cambiantes y confusas* señaladas atravesaron (y atraviesan) los procesos de escolarización. Condiciones que obstaculizan/dificultan la posibilidad de planificación a mediano y largo plazo, la organización y proyección que las instituciones educativas y los sujetos pueden generar. En ese sentido, algunas/os estu-

35- Utilizamos el guion para remarcar el doble sentido de la palabra “confusión” que, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, hace referencia a un estado de desconcierto o perplejidad y, al mismo tiempo, a la fusión/mezcla de cosas diversas de manera que no pueden reconocerse o distinguirse claramente.

diantes que entrevistamos destacaban que es “la primera vez que sucede [algo así], no estábamos acostumbrados ni los profes ni nosotros”, “costó mucho el período de adaptación, desde que comenzó la pandemia hasta más o menos abril” y que “en realidad (...) fue difícil para todos” (Comunicación personal, 7 de abril de 2021).

II) La “continuidad pedagógica” en tiempos de reconfiguraciones espacio-temporales

La suspensión de las clases presenciales en la provincia estuvo acompañada de acciones para sostener la denominada “continuidad pedagógica” –en consonancia con las medidas del Ministerio de Educación de la Nación (Res. N°106/2020, 15/03/2020)- centradas en la creación de plataformas educativas digitales (“Jujuy Aprende”), difusión de materiales, recursos y orientaciones para docentes “en prácticas mediadas por TIC” (Res. N°1067/2020, ME de la Provincia, 15/03/2020).³⁶ Ello favoreció la emergencia de un proceso de *reconfiguración de los tiempos y espacios escolares*, en un contexto signado por las con-fusiones e incertidumbre descriptas. Algunas/os autoras/es planteaban que se habría producido una “domesticación” de lo escolar, en tanto, el trabajo escolar se debía desarrollar en las casas (Dussel et al., 2020), no obstante, las condiciones de los hogares no siempre favorecieron que ello sea posible.

36- De acuerdo con el Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de ASPO, en Jujuy, como en la mayoría de las jurisdicciones, “los sitios web son utilizados, en general, como repositorio de documentos organizados por nivel y por áreas de conocimiento”, orientados principalmente hacia directivos y docentes (Coordinación de Investigación y Prospectiva del ME de la Nación, 2020, p.9).

Primero dije “vamos a hacer por mail”, después “por Whats App”, después “por Zoom o Meet”, pero el contexto social en el que se mueve la escuela técnica, es una clase media, media baja, entonces los chicos no tienen una buena conectividad para hacer el Zoom o para hacer el Meet digamos, porque necesitás una potencia importante de internet (...) era como tener alumnos particulares, a éste le tenías que dar una clase por Zoom o Meet, al otro por internet, al otro por Whats App y al otro por señales de humo, no sé, pero tenías que buscar la manera de llegar al chico. (Profesor, Comunicación personal, 30 de marzo de 2021)

De este modo, la virtualización del trabajo escolar visibilizó “la brecha existente entre los que tienen acceso a las tecnologías de información y comunicación y los que no” (Narodowski y Campetella, 2020, p.44). Además, encuestas realizadas en este contexto, muestran una marcada desigualdad entre la región del centro y el resto del país respecto de “la velocidad del servicio de transmisión de datos” (OISTE, 2020, p.2), evidenciando la importancia de las políticas destinadas a mejorar las condiciones de acceso a recursos tecnológicos y a la optimización de los servicios de conectividad de manera federal. Si bien se han tomado medidas (créditos para compra de computadoras, entrega de chips para conectividad, acceso sin consumo de datos a plataformas educativas oficiales, declaración del servicio de internet como público y tarifas sociales), por lo general, educadoras/es y familias han tenido que autoproversearse de los mismos.

En ese contexto, algunas/os estudiantes manifestaban que sintieron que no estaban “aprendiendo nada” o realmente “muy poco” (Comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Hice, pero no aprendía nada en realidad de lo que es, porque yo ya había repetido quinto año entonces ya sabía todo lo que teníamos que hacer (...) y no llegamos a nada, a un 30% del conocimiento que teníamos que llegar, sumado a profesores que no se adaptaban al método virtual, a que no todos los compañeros podían también estar presentes y que tuvimos la desventaja que se jubilaron varios profesores, tuvimos sólo cinco materias de las ocho que teníamos que dar. (Estudiante, Comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Con el pasar de las semanas se fueron generando estrategias para el trabajo en la virtualidad. Por razones de espacio no vamos a profundizar en ellas, pero nos interesa destacar la heterogeneidad de recursos, plataformas y estrategias didácticas utilizadas, así como las condiciones diferenciales y desiguales que atravesaron los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad. Como sucedió en otras provincias, la denominada “continuidad pedagógica” incluyó “distintas estrategias para sostener el vínculo pedagógico entre escuelas y estudiantes”, especialmente para “sostener la escolaridad virtual”, para lo cual, en general, las carteras educativas de la nación y las provincias recomendaban el uso de distintas aplicaciones y plataformas³⁷ (Coordinación de Investigación y Prospectiva del ME de la Nación, 2020, p.9).

Por último, nos interesa señalar que estas transformaciones propiciaron la “intensificación del trabajo” docente, “no sólo por la elaboración de materiales (a la par que se aprende el uso de aplicaciones y entornos virtuales) sino también por la

37- Según los resultados de la Encuesta a Equipos directivos de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, pese a esta variedad, los medios de comunicación más utilizados en los tres niveles de enseñanza fueron los mensajes de texto por teléfono celular a través de SMS, Whatsapp, etc. (91% en el nivel inicial y 90% en el primario y secundario) (Secretaría de Evaluación e Información Educativa del ME de la Nación, 2020, p.20).

búsqueda de canales que garanticen un mejor y mayor acompañamiento a los estudiantes” (Coordinación de Investigación y Prospectiva del ME de la Nación, 2020, p.17). Como señalaba el docente en el fragmento de entrevista retomado párrafos atrás, el trabajo virtual y remoto en este contexto implicó una diversificación de medios y estrategias para *llegar a cada estudiante*: “era como tener alumnos particulares”, sin que necesariamente estén garantizadas las condiciones que este trabajo personalizado puede suponer.³⁸

III) El progresivo “regreso a las aulas”. Desafíos del retorno a la presencialidad

En febrero de 2020 el Ministerio de Educación de la Provincia (Res. N°2709/2021, 09/02/2021) estableció el retorno a la actividad escolar presencial “obligatoria” a partir del 22 de febrero para el nivel secundario. De acuerdo a la normativa “cada institución debe efectuar su propia organización interna conforme el contexto y los espacios físicos con los que cuentan” y a los protocolos aprobados; aquellos grupos con menos de 15 alumnos pueden asistir diariamente, mientras que los que sobrepasan dicha cantidad se turnan (Res. N°2709/2021, ME de la Provincia, 09/02/2021). Así, de acuerdo a las posibilidades y condiciones que se tenían, cada escuela tuvo que ir *reconfigurando la organización de los grupos, los espacios y tiempos del trabajo escolar*.

38- Estas percepciones coinciden con las relevadas a través de la Encuesta a Docentes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, donde el 71% de las y los docentes de nivel secundario encuestadas/os afirmaba que “el caudal de tareas aumentó considerablemente luego de la suspensión de clases presenciales, el 18% que aumentó un poco, el 5% que se mantuvo igual, y el 6% que disminuyó (4% un poco y 2% considerablemente)” (Secretaría de Evaluación e Información Educativa del ME de la Nación, 2020, p.223).

Uno de los desafíos que se presenta es *cómo evitar que se favorezca una educación diferenciada/desigual entre instituciones que poseen espacios físicos reducidos y/o mayor número de estudiantes matriculados y aquellas que cuentan con mejores condiciones para garantizar la concurrencia diaria de las y los estudiantes*. Pero también, dadas las huellas que dejó el ciclo lectivo 2020, se presenta el desafío de lo que un docente significa como “el arrastre” en los contenidos que no se han podido trabajar durante el período:

Tengo grupo A, B, C que van alternando y frente a un feriado te toca A, A, dos veces A, y B y C quedan relegados (...) Entonces tenés el arrastre de materias que son necesarias para poder dar la materia, obviamente uno le pone voluntad para enseñarle algo que no te corresponde, de la materia que no tuvieron, por el motivo que sea, el año anterior, pero que necesito saber; no puedo avanzar en mi materia y en mi materia no voy a completar el programa porque doy una clase cada tres. (Profesor, Comunicación personal, 30 de marzo de 2021)

En el caso de las escuelas técnicas cobran centralidad las dificultades en el dictado de los talleres, dado que durante 2020 la enseñanza a través de la práctica se vio prácticamente imposibilitada.

Profesor: ¿y el año pasado cómo hicieron los talleres?

Estudiante: no tuvimos prácticas, hacíamos trabajos [escritos, virtuales] (...)

Profesor: o sea ¿en carpintería no agarraste ni un serrucho?

Estudiante: no... ni en electricidad, ni en soldadura. (Clase, Registro de observación, 30 de marzo de 2021)

De acuerdo con los resultados de la Encuesta a Equipos directivos de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, la falta de continuidad de prácticas de talleres y laboratorios fue una de las mayores dificultades que se presentaron en las instituciones de educación técnico-profesional de nivel secundario en el marco de las medidas adoptadas en 2020, viéndose interrumpida la posibilidad de su desarrollo en más del 70% de las instituciones de pertenencia de los equipos directivos que participaron del relevamiento (Álvarez, Gerez y De Bortolli, 2021).

Si bien se establecieron lineamientos específicos para las escuelas secundarias técnicas que, entre otros aspectos, planteaban la necesidad de promover el “desplazamiento temporal del ciclo lectivo 2020 sobre algunos meses del 2021”, priorizando “la modalidad presencial para el desarrollo de las actividades ligadas a la práctica profesional en los entornos formativos”, “para todos los estudiantes, pero especialmente para los del último año” (Res. N°379/2020, CFE, 9 de noviembre, 2020), como pudimos observar y de acuerdo a lo que señalaban nuestros/as entrevistados/as, ello consistió básicamente en la realización y entrega de “trabajos prácticos” durante los primeros meses de 2021.

Para continuar documentando y reflexionando...

Si bien la intención es continuar con la indagación, los procesos que describimos en este trabajo evidencian ciertas tensiones y desafíos, tanto para las políticas educativas como para las prácticas escolares cotidianas, que se presentaron (y continúan) a raíz de la pandemia.

La provincia de Jujuy fue de las pocas jurisdicciones que sostuvo ininterrumpidamente las clases con “presencialidad alternada” desde el mes de marzo de 2021. Como vimos, este proceso se vivió de forma diferencial y desigual entre instituciones. El reciente retorno a la “presencialidad plena”, dispuesto a partir del 22 de septiembre de 2021 en consonancia con las medidas adoptadas a nivel nacional,³⁹ tampoco estuvo exento de las tensiones que venimos documentando. En la escuela donde realizamos nuestro trabajo de campo, esta medida estuvo atravesada por fuertes conflictividades debido a la falta de espacios y equipamiento necesarios, denunciados públicamente por las/os estudiantes y sus familias.⁴⁰ De allí que uno de los principales desafíos que se evidencian refiere a la necesidad de repensar la organización de muchos procesos de trabajo, en este caso vinculados al funcionamiento de los establecimientos escolares, para asegurar la seguridad frente a riesgos de salud (Weller, 2020) y a destinar recursos para ello, sin perder de vista las particularidades regionales, locales e incluso institucionales.

Como mencionamos, las instituciones de educación técnico-profesional de nivel secundario se vieron especialmente afectadas en lo que respecta a la formación de carácter práctico –en talleres, laboratorios y prácticas profesionalizantes–, que dejaron y dejarán huellas en las experiencias formativas de las y los estudiantes. De este modo, otro de los desafíos

39- “Clases presenciales. Desde el 22 de septiembre, presencialidad plena en las escuelas de Jujuy” (Portal de prensa del Gobierno de Jujuy, 7 de septiembre de 2021).

40- “Falta de previsión en la presencialidad plena: alumnos quedaron sin asientos” (Jujuy al momento, 22 de septiembre 2021); “Alumnos de la Enet marchan por las calles de la ciudad” (El Tribuno, 24 de septiembre 2021); “Técnica: padres molestos denuncian que sus hijos toman clases sentados en el piso” (Jujuy al momento, 29 de septiembre 2021).

que se presenta se vincula al trabajo con los conocimientos en la “vuelta a la presencialidad”, debido a ese “arrastré” de aquello que no se llegó a trabajar en 2020 y que, como mencionaban estudiantes entrevistados/as “ahora nos está perjudicando bastante” “porque no entendemos nada” (Comunicación personal, 16 de abril de 2021).

Las proyecciones estiman que “si sucede lo previsto, se revertirán algunos de los más importantes logros educativos de los últimos tiempos”, así se “estima que la pandemia implicará un retroceso del 67% de lo ganado en la mitigación de la exclusión educativa en el siglo XXI” (Benza y Kessler, 2020, p.168). En tal sentido, resulta interesante atender también a lo que se denomina el “efecto cicatriz”, en tanto se calcula que por la crisis los/as jóvenes podrían perder en promedio un 6,1% de sus ingresos salariales en los próximos veinte años (Benza y Kessler, 2020), dando cuenta de la extensión temporal que el impacto de la pandemia puede llegar a tener en el campo de la educación y el trabajo para este sector de la población.

Fuentes

Alumnos de la Enet marchan por las calles de la ciudad (24 de septiembre 2021). *El Tribuno*. Recuperado de <https://www.tribuno.com/jujuy/nota/2021-9-24-10-2-0-alumnos-de-la-enet-1-marchan-por-las-calles-de-la-ciudad>

Consejo Federal de Educación (CFE). (9 de noviembre 2020) Resolución N°379/2020, por la cual se aprueban las Orientaciones y lineamientos para la evaluación, acreditación y graduación en la Educación Secundaria Técnico-Profesional. Boletín oficial, Argentina. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_379_criterios_etp_if-2020-76570534-apn-sgcfeme.pdf

- Falta de previsión en la presencialidad plena: alumnos quedaron sin asientos (22 de septiembre 2021). *Jujuy al momento*. Recuperado de <https://www.jujuyalmomento.com/presencialidad/falta-prevision-la-presencialidad-plena-alumnos-quedaron-asientos-n127869>
- Gobierno de la Provincia de Jujuy (7 de septiembre 2021). Clases presenciales. Desde el 22 de septiembre, presencialidad plena en las escuelas de Jujuy. *Portal de prensa del Gobierno de Jujuy*. Recuperado de <https://prensa.jujuy.gob.ar/presencialidad/desde-el-22-septiembre-presencialidad-plena-las-escuelas-jujuy-n103464>
- Ministerio de Educación de la Nación. (15 de marzo 2020). Resolución N°106/2020, por la cual se crea el Programa “Seguimos Educando”. Boletín oficial, Argentina. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>
- Ministerio de Educación de la Nación. (15 de marzo 2020). Resolución N°108/2020, por la cual se establece la suspensión de las clases presenciales. Boletín oficial, Argentina. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. (12 de marzo 2020). Resolución N°1062/2020, por la cual se suspenden las actividades áulicas en la provincia. Jujuy, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. (17 de marzo 2020). Resolución N°1082/2020, por la cual se establece el cierre de los edificios escolares y educación a distancia. Jujuy, Argentina. Recuperado de <https://ifdc6m-juj.infed.edu.ar/sitio/resolucion-1082-e-2020-ref-cierre-de-edificios-y-educacion-a-distancia/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. (9 de febrero 2021). Resolución N°2709/2021, por la cual se aprueba el Protocolo de la Vuelta a clases presenciales – Término Lectivo 2021. Jujuy, Argentina. Recuperado de <http://educacion.jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/sites/15/2021/02/2709-1057-38-21-PROTOCOLO-INICIO-DE-CLASES-MODALIDAD-PRESENCIAL-TERMINO-LECTIVO-2021-1.pdf>
- Presidencia de la Nación. (19 de marzo 2020). Decreto N° 297/2020, por el cual se establece la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio”. Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741/texto>

Sued, G. (13 de marzo 2020). Fuerte malestar de la Casa Rosada con Gerardo Morales por la suspensión de clases en Jujuy. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/politica/fuerte-malestar-casa-rosada-gerardo-morales-suspension-nid2343163>

Técnica: padres molestos denuncian que sus hijos toman clases sentados en el piso (29 de septiembre 2021). *Jujuy al momento*. Recuperado de <https://www.jujuyalmomento.com/clases/tecnica-n1-padres-molestos-denuncian-que-sus-hijos-toman-clases-sentados-el-piso-n128171>

Bibliografía

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 103-107. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/15969>

Álvarez, G., Gerez, P. y De Bortolli, V. (2021). Educación técnica en pandemia: la continuidad pedagógica según orientación. Argentina 2020". Conferencia llevada a cabo en las III Jornadas de la Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/Educacion-t--cnica-en-pandemia_-Jornadas-Investigacion-y-Prospectiva-Educativa.pdf

Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Coordinación de Investigación y Prospectiva. (2020). *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Argentina. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1o6d4OOINFGwL_rFBsfqWlt1xauCrQRA3/view

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de

<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educación-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>

Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43–52). Buenos Aires, Argentina: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educación-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>

Neufeld, M. R. (1996). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 17, 145–158. Recuperado de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/498/267>

Observatorio Interuniversitario de Sociedad Tecnología y Educación (OISTE). (2020). *Resultados preliminares de la encuesta sobre enseñanza y aprendizaje en tiempos de cuarentena*. Recuperado de <http://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/OISTE-ASPO1-informe-preliminar-1.pdf>

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología (N. Arata, J. C. Escalante y A. Padawer, Eds.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1985). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. En *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social* (pp. 151–172). São Paulo, Brasil: Cortez Editora - Editora Autores Asociados.

Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

Weller, J. (2020). *La pandemia del COVID-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/67). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45759/1/S2000387_es.pdf

Educación secundaria, continuidad pedagógica en ASPO, y regreso a una nueva normalidad: un estudio en Provincia de Buenos Aires sobre la gestión institucional, el curriculum y las trayectorias escolares en un escenario de desigualdad y covidiana (2021- 2022)

Krichesky, M. (UNIPE- UNSAM) (Coord)- **Gagliano, R.** (UNIPE)- **Lucas, J.** (UNIPE- UNAJ)- **Haller, V.** (UNIPE)– **Shvindt, M.** (UNIPE)- **Volpati, A.** (UNIPE)⁴¹

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: UNIPE.

Email: Marcelo.Krichesky@unipe.edu.ar

Introducción

En la Argentina a raíz de las medidas de aislamiento (ASPO) en el marco del COVID 19 que llevaron a la suspensión de las clases presenciales (Res. N°108/20 del MEN) se generaron, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, diversas iniciativas para promover la continuidad pedagógica. Diferentes estudios realizados (MINCyT-CONICET-Agencia 2020; Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Planeamiento de la Provincia de Bs As 2020) señalaron las dificultades que implican para la escolaridad la falta de computadoras y de acceso a internet, y las limitaciones de los/las adultos/as para acompañar en las tareas escolares a los/as niños/as y jóvenes . Esta tendencia se ratificó en otros estudios centrados en el nivel secundario, en los que

41- Krichesky, M, Magister y Doctor en Educacion ; Gagliano R Prof en Historia y Letras; Lucas, J. Licenciada en Ciencias de la Educación con formación de postgrado en Antropología Social, Haller, V, , Magister en Políticas Públicas y Gobierno Especialista en Didáctica y Curriculum, Shvindt, M, Prof en Ciencias de la Educacion, Volpatti Prof de Geografia y Especialista en Políticas Educativas.

se expresa que las desigualdades educativas impactan en la ampliación de las brechas en el acceso, uso de nuevas tecnologías y conectividad (Meo et al., 2020; Ruiz, 2020)

Este trabajo presenta una primera etapa del proyecto de investigación iniciado en el 2020, centrado en analizar la experiencia y percepciones de directivos y docentes sobre el escenario de pandemia y sus perspectivas sobre el regreso a clases presenciales. Fue realizado en base a una metodología cuanti y cualitativa a partir de un proceso de relevamiento de normativas vigentes a nivel nacional y de la Provincia de Buenos Aires, el diseño de una encuesta semi-estructurada y la gestión de grupos de intercambio con docentes y directivos, con motivo de los procesos de continuidad y discontinuidad pedagógica en ASPO, y propuestas para el regreso a clases presenciales.

En este trabajo se presentará en un segundo orden, una serie de preguntas que parten de la segunda etapa del proyecto de investigación (2021-2022), cuyo propósito central se orienta en analizar la gestión de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires, en escenarios de ASPO y DISPO. En este sentido, se busca analizar el modo en qué el gobierno de la educación del nivel central y desde el plano institucional, se vinculan con la continuidad pedagógica en un contexto de desigualdades educativas en el Conurbano Bonaerense y el interior de la Provincia. Esta segunda etapa, toma como horizonte de reflexión la categoría de *covidiana*, que desborda la esfera del plano normativo y procura abordar la complejidad de las diferentes escalas de las políticas, considerando no solo el nivel central y las instituciones, sino también los dispositivos de gestión surgidos en el ASPO, orientados al acompañamiento de trayectorias escolares.

Los aportes de la Políticas educativa para la continuidad del funcionamiento de la escuela frente a la pandemia de COVID 19

Durante el año 2020 la pandemia, indudablemente, desató nuevos desafíos en nuestro país, a lo cual el sistema educativo fue respondiendo para acomodarse en tiempo record a esta excepcionalidad sin precedentes, generando estrategias y normativas de articulación federal y su correlato territorial en la provincia de Buenos Aires. Pretendemos presentar un breve recorrido por esas decisiones y dispositivos desplegados para construir respuesta, y un modo posible de transitar la enseñanza y el aprendizaje desde la no presencialidad en las escuelas, ordenando intereses, prácticas e interrogantes genuinos de la “covidianidad” e instalándose en la agenda de políticas públicas en educación. A través de un conjunto de normativas se fue construyendo y configurando el mapa normativo de articulación federal y jurisdiccional durante la disposición de periodos de aislamiento y distanciamiento social (ASPO - DISPO), sobre todo en el territorio del AMBA.

Este mapa contiene y articula normativas emanadas desde el Ministerio de Educación de Nación (MEN) como así también desde la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, durante el bienio 2020-2021. Se trata entonces de dar cuenta de la lectura de algunas Resoluciones, Programas, Circulares y Documentos de Apoyo que fueron y van dando marco, cuerpo y estructura al acontecer de excepcionalidad pero también de actividad y vitalidad del sistema educativo en su conjunto, que como la metáfora de la crisálida está logrando su metamorfosis.

Desde el Consejo Federal de Educación (CFE) durante el comienzo de la pandemia se produjeron una serie de Resoluciones (366/20, 367/20, 368/20, 369/20 del CFE) a partir de las cuales se fueron reconstruyendo criterios comunes para todas las jurisdicciones educativa del país. Se establecieron así, entre otras acciones, tres formas complementarias de funcionamiento de las escuelas: presencial, no presencial (virtual) y una tercera combinando ambas modalidades; aunando también a través de estas resoluciones parámetros de qué enseñar y cómo enseñar en este tiempo. Se generaron propuestas de formatos y dispositivos de organización curricular y prácticas pedagógicas, como así también de evaluaciones y registros de las trayectorias de las y los estudiantes, con el fin de garantizar una continuidad del vínculo pedagógico en el marco de la gestión de la enseñanza en escenarios complejos. Transcurrido el primer semestre de trabajo del sistema educativo durante la pandemia en el ciclo 2020, y con una primer instancia de evaluación de la continuidad pedagógica (Ministerio de Educación 2020) se generó un programa de acompañamiento para la revinculación de aquellas y aquellos estudiantes desvinculados de sus docentes y escuelas (Resolución 369/20, Programa: “Acompañar: Puentes de igualdad”).

A partir de este planteo normativo federal, en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires en el mes de abril del 2020, y luego de sentar bases en torno a la enseñanza no presencial, se desarrollaron una serie de documentos para la intervención en situaciones complejas y de vulneración de derechos con intervención de los equipos de orientación escolar y el fortalecimiento acciones de cuidado con la creación de una Mesa de Ayuda, en articulación con otras áreas del estado

provincial y jurisdiccional. Asimismo se llevó a cabo la readecuación del sistema alimentario escolar (SAE) con entrega de módulos de alimentos a las familias y el fortalecimiento de la plataforma “Mis alumnos”;

Por otra parte, se publican normativas que regulan la administración del sistema, promueven algunas formas de enseñanza y otras que comienzan a plantear líneas de trabajo en relación a las estrategias y dispositivos de revinculación de las y los estudiantes con la escuela. Entre las primeras tendríamos a aquellas que hacen referencia a las normas vinculadas a la autorización para que docentes y auxiliares no asistan a los lugares de trabajo, relacionadas a la organización de instancias excepcionales (actos públicos virtuales) para la cobertura de reemplazos y suplencias de cargos docentes y auxiliares y relacionadas con la evaluación de niveles de riesgo epidemiológico. Entre las normativas que regulan la enseñanza, encontramos a aquellas que plantean la modificación y ampliación del ciclo lectivo y a los particulares modos de cursada y prácticas escolares, entre otros aspectos organizacionales.

A través de una nueva Resolución (417/2021) se propone un programa para trabajar “El fortalecimiento de las trayectorias educativas” (FORTE) de las y los estudiantes bonaerenses; entre los meses de febrero, marzo y abril 2021. Este documento establece una propuesta pedagógica y orientaciones para la reorganización del equipo docente, con el objeto de llevar adelante las tareas de fortalecimiento de las trayectorias educativas y de crear un espacio de actividad tendiente a la intensificación presencial de la enseñanza para los y las estudiantes. En dicha normativa también se aprueba el documento “Currículum Prioritario” que va a enmarcar una

nueva posibilidad de selección y reorganización de los contenidos a trabajar en todos y cada uno de los niveles y modalidades del sistema. Así el “Curriculum Prioritario” refiere a los propósitos, los saberes y las acciones que no deberían faltar en la escolaridad de las y los estudiantes.

Estas definiciones permitieron la reorganización pedagógica que tomó como unidad integrada el bienio 2020-2021. Esta unidad pedagógica, requiere de un trabajo conjunto y articulado intra-nivel e inter-niveles e implica definiciones que inciden sobre la organización curricular e institucional prevista, en la consideración a los tiempos y espacios que serán necesarios para lograr los propósitos de enseñanza, en un calendario escolar excepcional y extendido. Este texto normativo generaliza para todos los niveles y modalidades el registro institucional de trayectorias educativas de las y los estudiantes (RITE). En este marco, la intensificación de la enseñanza en el Nivel Secundario deberá organizarse institucionalmente en un plan de trabajo por parte de cada escuela, previendo los tiempos y espacios requeridos (presenciales o remotos) y considerando el RITE (tanto en su parte contextual como en el registro personal de la o el estudiante) y los documentos dedicados a intensificación elaboradas por el Nivel.

En un tercer grupo de normativa podríamos leer a aquellas que promueven y regulan dispositivos de revinculación de las y los estudiantes con su escuela, para ello con la Resolución N°1819/20 y 2815/20 de la DGCyE se aprobó, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, el Programa “Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación, y ATR Verano” (2020-2021). El objetivo de ambas normativas es restablecer el vínculo pedagógico con los establecimientos

educativos a través de la incorporación de Acompañantes de Trayectorias Educativas (ATR), como correlato jurisdiccional del programa “Acompañar: puentes de igualdad” (Resol. 369/20) que hemos desarrollado anteriormente. Se ubica en este grupo de normativas, un “Documento para la Intensificación de la enseñanza” entendiéndolo por ello la configuración de tiempos y espacios específicos para la interlocución con los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuyas trayectorias hayan sido evaluadas por las y los docentes como Trayectorias Educativas en Proceso (TEP) y/o Trayectorias Educativas Discontinuas (TED).

Hasta acá hemos revisado un conjunto de normas que enmarcaron y encausan el funcionamiento y la continuidad de las prácticas educativas del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Más allá de su provisionalidad todas ellas dan un pantallazo acerca de las políticas públicas educativas en el marco de la pandemia COVID 19 vinculadas a los procesos escolares de enseñanza, la reorganización del propio sistema y a las propuestas de programas y dispositivos para el fomento y la revinculación de las y los estudiantes que han interrumpido sus trayectorias educativas.

Estudio sobre el sistema educativo y el ASPO

En una primera etapa del Proyecto de investigación se abordó, entre otros aspectos, las formas de comunicación desarrolladas en ASPO, las trayectorias de los estudiantes, la cuestión curricular y las anticipaciones sobre el regreso a clases, asociados a la evaluación, la convivencia y el currículum. La encuesta fue respondida por un total de 725 actores del sistema educativo. Se trató mayoritariamente de docen-

tes de nivel secundario común del Conurbano y de la CABA, con desempeño en áreas básicas de la gestión estatal, con dos o más cargos, con una antigüedad mínima de 15 años y con desempeño en zonas urbanas. En los grupos de intercambios realizados se recupera la experiencia del ASPO, emerge, no solo aspectos uniformes característicos de las situaciones de aislamiento que atravesaron a los diversos actores del sistema educativo, sino la complejidad de las situaciones y la desigualdad social y educativa con una crudeza tal vez más elocuente que en épocas de presencialidad.

En una encuesta realizada desde la Especialización en Políticas Educativas de la Universidad Nacional pedagógica de Buenos Aires (UNIFE), de la que participaron docentes de nivel secundario común del Conurbano y de la Ciudad de Buenos Aires de gestión estatal, con una antigüedad mínima de 15 años, y en relación a las prácticas llevadas a cabo durante el ASPO, casi la totalidad de los docentes dicen haber mantenido alguna forma de comunicación con los estudiantes y/o sus familias en términos de asegurar la continuidad pedagógica (96,7%).

Sin embargo, la proporción de estudiantes que dejaron de vincularse o asistir a las actividades propuestas de continuidad pedagógica, presenta variaciones en relación al nivel de enseñanza: en los docentes del nivel primario y secundario esta proporción no excedió el 10%; mientras que los del nivel inicial y superior lo ubican entre un 10 y un 25%. No obstante, frente a estos casos, el 88,3% de los docentes afirma haber realizado algún plan de acción para las y los estudiantes que habían abandonado las clases virtuales, y también en aquellos casos de estudiantes y/o familias que nunca se habían conectado con ellos. Si bien entre estas estrategias resultaron

mayoritarias aquellas apoyadas en el llamado telefónico o uso del mensaje vía WhatsApp, una proporción significativa de respuestas señalan que sus acciones se concentraron en visitas domiciliarias de algún personal de la institución, o contactos a través de estrategias asistenciales, en ciertos casos con implicación de equipos de orientación escolar de las instituciones.

En relación a los medios a través de los cuales se establecieron las comunicaciones, estos han sido variados y simultáneos. En forma mayoritaria, y en similitud a una tendencia nacional (MEN, 2020), las mismas se han realizado por WhatsApp (82,8%); correo electrónico (63,5%); teléfono móvil (47,2%); cuadernillos de continuidad pedagógica elaborados por el ministerio nacional y/o de diferentes jurisdicciones (43,1%); plataformas en línea (32,4%); y blogs (10,1%). Un porcentaje menor refiere a otros recursos, entre los cuales pueden mencionarse: visitas domiciliarias, módulos en formato papel que incluyen actividades, contacto con la familia en ocasión de entregar alimentos.

Un 44,3% de docentes señalan que las dificultades fueron tecnológicas; y aparece un universo significativo de testimonios que dan cuenta de ciertas tensiones que se producen en la vinculación con las familias, en cuanto a criterios o problemáticas pedagógicas que surgen con el trabajo mediante recursos propios de la virtualidad. En todos los casos los docentes reconocen haber asignado más tiempo al trabajo docente, y un 48% expresó fenómenos de estrés y desborde, dada la complejidad que significó la planificación y seguimiento de las acciones pedagógicas y el trabajo de los estudiantes. Pareciera que, en relación a los modos de comunicación, el sostenimiento de la continuidad pedagógica y los

vínculos con las familias, la escuela es irremplazable; por lo que en este tiempo sin presencialidad en la escuela lo que debe asegurarse es el aprendizaje posible y necesario que contribuya a atravesar un contexto de emergencia. Cuanto más desigual es la sociedad, más importante pareciera ser el papel de la escuela. Los esfuerzos realizados por docentes, familias y estudiantes para continuar enseñando parecieran no reemplazar los complejos procesos de enseñanza, comunicación e intercambio que tienen lugar en la escuela.

La experiencia del ASPO. La búsqueda de la continuidad pedagógica: voces oficiales y de la comunidad educativa.

Junto a las tendencias que se registraron en la encuesta, se intentó de modo complementario construir diálogos con docentes, directivos y supervisores de diferentes niveles y modalidades educativas. En estas narrativas emergen no solo aspectos uniformes característicos de las situaciones de aislamiento que atravesaron a los diversos actores del sistema educativo, sino también la complejidad de las situaciones y la desigualdad social y educativa con una crudeza tal vez más elocuente que en épocas de presencialidad con la complejidad que significa la escuela en el hogar, produciéndose una suerte de “domesticación de la escuela”. (Dussel, 2020, p. 337).

Desde la voz de los actores, la búsqueda de estrategias de conjunto para morigerar el impacto de la discontinuidad sobre las trayectorias educativas, pareció haber sido el objetivo que desde el discurso oficial se reiteraba en las orientaciones y sugerencias a la hora de tomar decisiones. Y hacia allí

fueron las acciones y los esfuerzos de las instituciones y sus actores. Si bien este artículo no pretende recorrer exhaustivamente todas las experiencias realizadas por inspectores, directivos y docentes de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires, sí intenta recuperar algunas voces que dan cuenta de esa trama que se fue tejiendo entre “discontinuidad”, “trayectorias educativas”, “continuidad pedagógica” y/o “sostenimiento del vínculo”.

La búsqueda de estrategias de continuidad pedagógica en un contexto de desigualdades educativas

En la experiencia, durante los inicios del período del ASPO, aparecieron expresiones que describen por parte de docentes, directivos e inspectores sensaciones de sorpresa, perplejidad, desconcierto, inseguridad ante las rupturas del tradicional trabajo. La pérdida de proximidad respecto de lo que significa el trabajo con otro que no se hace presente en la escena escolar, y que en todo caso hay que ubicarlo detrás de una pantalla de una PC, de un móvil, o en encuentros que suceden en una entrega de cuadernillos o distribución de alimentos. Esta nueva experiencia no deviene de un historial previo en el sistema, ni de instancias de formación, se produce en acto y se reconfigura entre los docentes, las familias y las y los estudiantes. Este desconcierto o inseguridad, enunciado en diversos diálogos como trauma, también se hizo presente en las prácticas de los inspectores, poniendo en el centro de la escena “*los modos particulares del ejercicio del rol*”. Esta percepción es señalada por los supervisores quienes sostienen que el periodo de aislamiento les permitió in-

tensificar el trabajo en equipo entre directores y docentes a través de reuniones periódicas en las que se acuerdan estrategias pedagógicas, y a la vez, revisiones prácticas de intervenciones mediadas por la virtualidad.

Asimismo, cabe señalar que en los momentos iniciales del ASPO se enuncia la emergencia de una visible tensión entre el trabajo aislado y fragmentario (que aparece como modos habituales de trabajo en la presencialidad); y la necesidad de establecer el desarrollo de procesos de articulación, no sólo hacia el interior de las instituciones, sino además entre niveles y modalidades para el sostenimiento de las trayectorias y la continuidad pedagógica.

No obstante, en aquellas instituciones que dan cuenta de haber transitado experiencias previas en la búsqueda de estrategias para gestionar la enseñanza en contextos de discontinuidad educativa, esta tensión tiende a desaparecer. Si bien las experiencias previas de trabajo en relación a la continuidad pedagógica resultaron insuficientes, o al menos no resolvieron la percepción de desconcierto en la medida que los períodos de no presencialidad se extendieron, aquellos equipos de conducción y docentes, independientemente del nivel educativo, que fueron sorprendidos en el desafío de “comunicarse”, “enseñar”, “sostener vínculos”, “conectarse” con familias y/o estudiantes en un escenario extra muros; lo fueron logrando en un proceso que fue demandando revisiones y reformulaciones de las estrategias iniciales, algo así, como ensayo y error en búsqueda del sostenimiento de la continuidad pedagógica:

En definitiva, los puntos de partida de las instituciones, en relación a sus experiencias colectivas previas, resultan vin-

culantes con la dinámica de trabajo que pudieron lograr en la pandemia. En este sentido, aparecen cuestiones señaladas como problemáticas vinculadas a: equipos docentes que integraba nuevo personal a la institución, docentes que se desconocían por integrar distintos turnos, la característica del profesor “taxi” en la enseñanza secundaria, falta de ejercicio de trabajo colectivo, entre otros rasgos que señalan que la nueva situación demandaba un trabajo articulado, del que no había demasiada experiencia previa.

Por otra parte, y en relación a los mejores logros en el sostenimiento de la continuidad, las diferencias encontradas inicialmente entre las escuelas residen a primera vista en las edades de los estudiantes que atiende cada nivel educativo: en el caso de inicial el vínculo se estableció casi exclusivamente con las familias, ya que la enseñanza se encuentra básicamente mediada por los adultos de los grupos familiares. En educación primaria, si bien se evidencia la participación de adultos en el vínculo con la escuela, van ganando en autonomía las tareas con estudiantes de los años más avanzados. Mientras que en educación secundaria, el sostenimiento de las trayectorias y la continuidad pedagógica parecieran depender, casi exclusivamente, de las decisiones de los estudiantes

De todos modos, la mediación de los adultos en relación a la posibilidad de acompañar los procesos de continuidad que diseña la escuela y el dispar acompañamiento en relación al nivel educativo, da cuenta de cómo el grupo familiar constituye un soporte (Martuccelli, 2007); y es un actor significativo de la continuidad pedagógica de una escolarización en pantuflas (Dussel, 2020), “instalada en lo doméstico y sobre todo en las pantallas” (P.338).

En este marco, la familia se torna un factor decisivo para el sostenimiento de las trayectorias y la continuidad, no obstante, una tensión reconocida en este punto son las desigualdades sociales respecto del acceso a la conectividad y los dispositivos, las condiciones de trabajo del entorno familiar y las posibilidades reales de las familias de sostener y acompañar los procesos de aprendizaje. Esta crisis reafirma algo ya sabido, pero no por ello menos importante: la desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales se constituye en un indicador más de las desigualdades sociales. Uno de los diagnósticos más consensuados en el contexto del COVID-19 y ASPO fue que la desigualdad educativa se hizo más presente que nunca, con la cristalización de circuitos diferenciados de calidad en base al origen de clase, la localización territorial junto con el acceso y el uso desigual de las tecnologías digitales de amplios sectores de la población.

Junto con dichos procesos que son demarcatorios de una desigualdad educativa persistente, en contextos de pandemia, un hecho que resultó transversal a los diferentes niveles de enseñanza de la educación obligatoria en instituciones que atienden poblaciones socialmente vulnerables, fue la entrega de los módulos alimentarios que en ciertos casos fue acompañado con la entrega de los cuadernillos de continuidad pedagógica. Dicha entrega alimenticia, en apariencia de política de desarrollo social, se transformó en la trama de sostenimiento del vínculo y de la enseñanza, en algunos casos con los estudiantes, en otros, con las familias.

Sin embargo y más allá de que las tramas de sostén posibilitaron, entre otras estrategias, la acción asistencial, el quiebre de las trayectorias escolares y la de recursos tecnológicos por parte de los docentes y en los hogares de estudiantes, cons-

tituyen junto con las condiciones de vida de los mismos (en ciertos casos de hacinamiento), expresiones claras de la desigualdad que hacen sentido en la encuesta realizada y en las narrativas, y que se acrecientan exponencialmente al considerar las ofertas de educación de jóvenes y adultos.

En diálogos con directivos y docentes de esta modalidad, junto con una escasez de recursos tecnológicos de las instituciones y los hogares de los estudiantes que medien para la comunicación y continuidad pedagógica, como expresión de problemáticas estructurales que trascienden el escenario de pandemia, se registró el esfuerzo por parte de los equipos docentes en idear mecanismos de comunicación, producción y/ o recontextualización de materiales didácticos, elaborados mayormente para los niveles obligatorios del sistema educativo:

En este marco, la proporción de estudiantes que dejaron de vincularse, de asistir a las actividades propuestas de continuidad pedagógica, varió según el nivel de enseñanza como se anticipó: en los docentes del nivel primario y secundario esta proporción no excedió el 10% mientras que los del nivel inicial y superior, lo ubican entre un 10 y un 25%.

Por otra parte, las narrativas de los diferentes actores involucrados en los grupos de intercambio dan cuenta que la pandemia pone a la luz una acumulación de desventajas sociales (Saravi, 2006) de los sectores con mayor nivel de vulnerabilidad y exclusión, ante la cual los docentes y las instituciones se obstinan en mediar e intervenir, con los límites que demarca la cuestión social, con una mayor precarización de los recursos tecnológicos, centrados en una gran mayoría de los casos al WhatsApp. Lejos del trabajo por plataformas digita-

les que habilite un pensamiento computacional, alfabetización mediática, colaboración virtual, propios de ambientes de alta disposición tecnológica en territorios de mayor pobreza y exclusión, la continuidad pedagógica se desplegaría en el mejor de los casos, como un proceso de comunicación y sostenimiento del vínculo y del lazo social, más que en la producción de procesos cognitivos de aprendizaje. En este sentido, el derecho a la educación, lejos de enrolarse en el contexto de pandemia (Ruiz, 2020) al trabajo en plataformas digitales, se expresa de modo restringido, en base a un trabajo asincrónico que habilita el acceso a dispositivos de telefonía celular/móvil.

El regreso a la presencialidad. Entre las políticas y la “covidianía”

La “covidianía” resulta un neologismo necesario para abordar las transformaciones acontecidas -y en curso- en la intersección de la vida cotidiana y las realidades de la pandemia. Las transiciones aceleradas de una vida social, familiar y escolar fundadas en el supuesto nunca revisado de la perdurabilidad del lazo social de índole presencial, a otro de base digital/remota, afectó el conjunto de las configuraciones y vínculos con y entre personas, cosas y conocimientos. Indagar sobre esos cambios sustantivos en la base de la vida social constituye un aporte a los modos en que las instituciones educativas afrontarán los desafíos de las “nuevas normalidades” suscitadas por la presencia multiforme de los procesos de “covidianía”. Reconocer en primer lugar el carácter disruptivo y humanamente traumático del escenario donde nos situamos, ayuda a comprender los modos en que fui-

mos arrojados a experimentar los hechos de la “covidianía”. Condiciones atípicas y cuidados extremos rápida y compulsivamente incorporados se tornaron naturales, extrañamente normales, afectando el núcleo duro de los ritos sociales cotidianos.

Los tiempos y los espacios se desmembraron cambiando las expectativas, las promesas y los afectos. Esos fragmentos no pudieron articularse por una narrativa común que les prestara sentido y propósito. Un efecto que atravesó la subjetividad de las nuevas generaciones se materializó en el borramiento de las culturas escolares respecto a los mundos audiovisuales del juego y el entretenimiento. El uso y apropiación asimétrico y desigual de pantallas desplegó significaciones epocales que necesitamos conocer y ponderar.

La “covidianía” como producción de lo común-atípico hizo visible las distancias variadas de lo social. Distancias signadas por las desigualdades preexistentes, distancias de los cuerpos, separaciones, tabicamientos y encierros. Los modos en que los cuerpos fueron afectados constituye un singular problema pedagógico que impacta en las sociabilidades digitales y la naturaleza del lazo social que allí se constituye. Muchos conocimientos tácitos incorporados a las convivencias presenciales se debilitaron y, en muchos casos, desaparecieron. (Polanyi; Sen: 2009). Un análisis interseccional de las condiciones de vida material y simbólica de los estudiantes arrojaría una nueva luz para reformular el orden educativo en un prospectivo escenario post-pandémico. Estudiar las interacciones verbales sin presencialidad física – el trabajo educativo de la conversación formativa- resulta desafiante para el conocimiento y la investigación (Wolf:2000).

A raíz de lo expresado surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo transmitir la cultura en contextos de “covidianía” signados por alta incertidumbre, azar e imprevisión? ¿Cómo se repiensen las instituciones educativas en ese nuevo fluir?

La vida cotidiana se caracterizó históricamente como el conjunto de actividades reiterativas y periódicas que hacían previsible los comportamientos e interpretaciones sociales al sostener el entramado del tejido colectivo (Heller:1994). Los saberes tácitos de esa vida cotidiana fueron los que entraron en disipación. La vida cotidiana de impronta social y comunitaria, presencial y corporal devino vida cotidiana doméstica, privatizada en “covidianía”. Un análisis crítico y reflexivo de la situación de “covidianía” permitirá poner en perspectiva la recuperación de esos saberes y rituales y las posibles líneas de reparación en clave de derechos de la vida en común. Los lazos sociales territoriales fueron desafiados y las relaciones virtuales devinieron en nuestra casi única cotidianidad. La “covidianía” mezcló los lenguajes del cuidado con los del conocimiento y la crianza, afectando las competencias sociolingüísticas, emocionales y el lenguaje escrito. Al interior de una alta aceleración histórica, las condiciones de vida expuestas están construyendo un nuevo común.

A modo de cierre

Algunos de los desafíos investigativos que nos deja planteados el escenario pandémico y con el lente puesto en la covidiania, es la denominada “Continuidad Pedagógica” asumida por las instituciones educativas durante el período 2020-2021. Esta parece dejar planteado diversos temas sobre los cuáles la investigación socioeducativa necesita seguir

profundizando. En esa dirección, aparecen preguntas relacionadas con las posibilidades reales de sostenimiento de la continuidad pedagógica en relación al acceso a las nuevas tecnologías y la conectividad por parte de las familias y de las y los mismos docentes en un contexto socioeconómico profundamente desigual. Aparece la pregunta respecto de ¿qué implicó para las y los docentes enseñar a través de plataformas virtuales? ¿Cuánto de las formas de enseñanza tradicional tuvo allí continuidad y cuáles han sido las innovaciones? En términos de aprendizaje ¿cuánto han aprendido las y los estudiantes? ¿Qué priorizaron las escuelas en términos curriculares?

En definitiva, la puesta en marcha de la continuidad pedagógica en las escuelas despierta la pregunta acerca de las políticas, los programas y proyectos puestos en danza por la gestión central y provincial, y el modo en que las escuelas y los sujetos se apropian, rechazan o traducen dichas políticas en experiencias escolares y de vida. Una primera aproximación a las políticas educativas implementadas a través de programas, proyectos y medidas de acción nos permite plantear la pregunta respecto de cuán posible es la universalización de las mismas a todo el sistema educativo.

Como telón de fondo a estas preguntas aparecen revitalizadas otras tantas relacionadas con la vigencia que adquieren ciertos dispositivos institucionales para seguir tramitando las experiencias subjetivas de las y los estudiantes y para seguir regulando sus trayectorias. En este punto se ubican las preguntas en torno de la vigencia del formato escolar moderno, de los regímenes académicos que regulan la actividad estudiantil y hasta los destinos escolares. Aparece también aquí la pregunta acerca de la evaluación de los aprendizajes

y qué sucede cuando la nota no regula el pasaje de año ¿Dónde queda allí el sentido mismo de aprender en la escuela?

La investigación que aquí se presentó tiene como objetivo analizar la gestión de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, en escenarios de ASPO y DISPO, desde el ámbito del gobierno de la educación del nivel central, y en el plano institucional y curricular, en su vinculación con la continuidad pedagógica en un contexto de desigualdades educativas. De este modo será posible analizar el diseño, la ejecución y la puesta en prácticas de las políticas establecidas para este contexto, desde un enfoque donde las políticas educativas son consideradas como procesos complejos que se redefinen en los diversos niveles del Estado, entendiendo que la institución educativa es tanto resultado como productora en dichos procesos.

En este sentido cabe señalar que si bien las perspectivas más tradicionales para el análisis de las políticas han puesto el foco en el estudio de los textos (normativa, documentos de política educativa, documentos de gestión escolar, etc.), de la eficiencia y de los resultados tras su implementación, desde otras perspectivas se señala la importancia de visibilizar los efectos que se producen en las instituciones educativas, en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje. En esa línea Ball (2012) señala que los efectos puede ser distintos a lo que se prescribe desde el texto mismo de las políticas, y que las instituciones y los sujetos son agentes de “hacen” la política, es decir, que reinterpretan y hasta pueden reescribir las normas y documentos. Desde allí señala la importancia que posee el contexto de implementación de las políticas como una forma posible de rastrear tanto efectos del discurso de la política educativa (Ball, 1993) como elementos limi-

tantes y habilitantes de las acciones de actores y dispositivos educativos.

Bibliografía

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Abingdon: Routledge
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-351). Buenos Aires: Unipe.
- Heller, Ágnes (1994) *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona.
- Martuccelli, D (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM
- Meo, A., Dabenigno, V., & Freitas Frey, A. (2020). *Encuesta a docentes secundarios en tiempos en pandemia*. Buenos Aires
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT)-Conicet-Agencia. *Unidad Coronavirus COVID-19, Comisión de Ciencias Sociales (2020) Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN*. Buenos Aires: Autor.
- Ministerio de Educación de la Nación - Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020) *Informe Preliminar: Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, Encuesta a Equipos Directivos y Encuesta a Hogares*. Se puede visualizar en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>
- Polanyi, M; Sen, A. (2009) *The tacit dimension*. University of Chicago Press. USA.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 9, 45-59

Saraví, G (ed.) (2006) De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina, Buenos Aires. CIESAS/ Prometeo Libros,

Wolf, Mauro (2000) Sociologías de la vida cotidiana. Cátedra. Madrid.

Documentos consultados

MEN (2020) Resolución N°108. Suspensión clases presenciales en niveles inicial, primario, secundario. 16 de marzo de 2020. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335491>

CFE (2020) Resolución N°366. Nuevas formas de escolarización. 25 de agosto de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf

CFE (2020) Resolución N°367. Priorización curricular - Reordenamiento temporal - Organización de la enseñanza. 1 de septiembre de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf

CFE (2020) Resolución N°368. Criterios de evaluación, calificación, acreditación, promoción y graduación para los diferentes niveles educativos. 25 de agosto de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

CFE (2020) Resolución N°369. Objetivos del Programa Acompañar, Puentes de igualdad. 1 de septiembre de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_369_if-2020-57964636-apn-sgcfeme.pdf

D.G.C. y E. (2021) Resolución 417. Programa FORTE. 5 de febrero de 2021. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/0YWelKId.html>

D.G.C. y E. (2021) Resolución 1819. Programa para la intensificación de la enseñanza +ATR. 31 de agosto de 2021. Gobierno de la Pro-

vincia de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://abc.gob.ar/sites/default/files/rsc-2021-22529776-gdeba-dgcyce.pdf>

D.G.C. y E. (2020) Resolución 2815. Verano ATR. 15 de diciembre de 2020. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/2815/223676>

¿Qué estamos enseñando? Problematizaciones en torno de la puesta en acto de políticas curriculares en educación secundaria en tiempos de pandemia

Villagran Carla. CONICET/UNPA-UACO/CIRISE

Carla_villagran@hotmail.com

Dra. En Educación (UBA), Mag. en Estrategias de investigación interdisciplinar en Cs. Sc. (UNPA) y Prof. Y Lic. En Cs. De la Educación (UNPSJB)

Resumen

Proponemos la pregunta política por el curriculum y su hechura cotidiana en educación secundaria en tiempos de pandemia. Esto es, cómo las instituciones y, especialmente, el profesorado materializa el curriculum y diseña la transmisión de contenidos en contexto de virtualización y de educación en casa. Nos preguntamos por los efectos de las políticas curriculares, especialmente formuladas en el escenario de pandemia, en las prácticas de enseñanza y de producción curricular a nivel de las escuelas. Interesan los modos propuestos de tratamiento de los contenidos en educación secundaria, las formas de recepción de los lineamientos curriculares por parte del profesorado y los efectos sobre el trabajo pedagógico en términos de regulación (Foucault, 2000; Grinberg, 2008; Popkewitz, 1994).

Introducción

El devenir de la pandemia reaviva las siempre presentes interrogaciones acerca del currículum y el trabajo docente como “pasador” de cultura (Meirieu, 2013). Ello, en sintonía con la problematización por las materialidades de las instituciones educativas (Caruso y Dussel, 2003; Lawn y Grosvenor, 2001; Pineau, 2005; Varela y Álvarez, 1991; ViñaoFrago, 2004) a partir de la intersección de la presencialidad y virtualidad.

Junto con las reconfiguraciones de la escolaridad, de sus tiempos y espacios, se vienen produciendo modificaciones en las prácticas curriculares, tanto en el ámbito de la formulación política, como en el nivel de las instituciones y el trabajo pedagógico. En el nivel nacional como provincial se definieron una serie de reorientaciones en el trabajo con el currículum escolar en los diferentes niveles de enseñanza que fueron puestos en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) de diversos modos.

La pandemia global por COVID-19 ha producido un estado de excepción (Agamben, 2020) y de emergencia público, político, económico y social. La educación se convirtió en un asunto de emergencia y junto con ello las tecnologías educativas se han colocado en la primera línea de respuesta (Williamson, Eynon & Potter, 2020). Ello condujo a redefinir en algunos aspectos las políticas curriculares y establecer lineamientos básicos para preservar los procesos de selección, organización y transmisión de la cultura (Grinberg y Levy, 2009) que realizan las escuelas. En ese marco, el devenir (Deleuze y Guattari, 2002) de las prácticas curriculares en pandemia evidencia diferentes instancias y características en las experiencias del profesorado. Así, procuramos avanzar en

la descripción de las prácticas curriculares en educación secundaria, especialmente, en aquellas vinculadas a la organización de las propuestas pedagógicas por campos de conocimiento y el tratamiento de los contenidos en modalidad integrada. En suma, nos preguntamos por aquellos efectos que vuelven una y otra vez sobre la preocupación sobre qué estamos enseñando en la escuela.

Proponemos un abordaje microfísico (Deleuze, 2014) en el estudio de las políticas curriculares (Villagran, 2020, 2018) más allá de la dicotomía entre lo escrito y lo real, su comprensión como prácticas discursivas y no discursivas que involucran diferentes momentos que hacen al curriculum escolar. Por lo tanto, no procuramos una analítica en términos de brecha o desfase entre los lineamientos curriculares y el curriculum real sino que situamos las prácticas curriculares en su nivel institucional y áulico como una instancia diferente pero enmarcada en las regulaciones oficiales federales y jurisdiccionales. Entendemos que las políticas educativas en su puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) y devenir no constituyen desviaciones de la norma, sino que se trata del hecho de que los sujetos la interpreten, se apropien, resistan, moldeen, entre otras cuestiones, tanto a partir de lo que ya saben hacer como de las condiciones institucionales y laborales en las que tienen lugar. Mirar la escuela y, particularmente, las prácticas curriculares desde una perspectiva microfísica (Villagran, 2021), posibilita aproximarnos a los procesos de hechura cotidiana con la mirada centrada en las condiciones reales de funcionamiento y en las dinámicas de trabajo institucional como individual del profesorado.

Construcción metodológica

A partir de un diseño de investigación cualitativo, nos aproximamos a las vivencias del profesorado respecto de la hechura curricular en la zona norte de la Prov. De Santa Cruz. Durante el año 2020 y la primera parte del año 2021, realizamos entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) a docentes de escuelas secundarias ubicadas en distintos sectores urbanos de la localidad de Caleta Olivia. En un segundo momento del trabajo de campo, continuamos la investigación con dos escuelas públicas a partir de talleres de retroalimentación con estudiantes y docentes. Los talleres se realizaron de manera virtual y en dos instancias: a) un primer taller en torno a la educación en casa: allí se socializó la información obtenida de encuestas realizadas a estudiantes, se promovió la reflexión sobre las respuestas y los sentires respecto de ello. En forma simultánea al taller se realizó una encuesta a docentes y se presentó luego la información sistematizada. Para finalizar, se elaboró conjuntamente una nube de palabras mediante Slido que también fue presentada como producto de cierre; y b) un segundo taller acerca de usos de herramientas Moodle. En este segundo taller se focalizó en la mediación en la enseñanza y la reflexión en torno al trabajo con los contenidos.

La información obtenida en las entrevistas fue sistematizada y analizada a través del programa Atlas.ti realizando un proceso de categorización abierta y axial. Posteriormente, esa información fue socializada con las escuelas tanto en los talleres como a través de los informes presentados. Asimismo, se realizó la producción de videos de síntesis con fotos, fragmentos de los talleres e imágenes de dron de las escue-

las, que también fueron compartidos con las instituciones. En el proceso de análisis de los datos se combinaron la construcción de categorías o proposiciones generales, la triangulación o varias versiones sobre los mismos hechos (Achilli, 2005; Denzin, 1970; Jick, 1979) y la comparación constante de datos (Glaser & Strauss, 1967; Sirvent, 2003). La información sistematizada, textual como audiovisual, y los primeros resultados están publicados en la página web del CIRISE⁴².

Resultados preliminares acerca de la modalidad de trabajo integrado por campos de conocimiento

En la primera parte del año 2020 y luego de haber ingresado en instancias del ASPO estricto, el Consejo Federal de Educación de Argentina emitió una serie de resoluciones conducentes a establecer criterios comunes para garantizar la continuidad pedagógica en todos los niveles de enseñanza del sistema educativo. Allí, se incluyeron lineamientos especialmente referidos al currículum y a los procesos de reorganización y priorización de contenidos. En la Res. CFE N° 363/20 se incluye como parte de las medidas al currículum y la diversificación de las estrategias de enseñanza, y metas de aprendizaje; la revisión de tiempos y recursos complementarios y propuestas didácticas de intensificación de la enseñanza que combinen trabajo en la escuela y en el hogar en el marco de los calendarios establecidos. De igual modo en la Res. CFE N° 367/20 se sostiene que las medidas adoptadas en materia curricular tienen que reconocer las definiciones de las jurisdicciones y promover acciones para reorganizar, seleccionar, guiar la secuenciación de contenidos y priori-

42- <http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/>

zación de metas de aprendizaje de todas las áreas según sus criterios y situaciones particulares en el contexto actual. A partir de ello, las jurisdicciones en sus marcos de autonomía proponen sus lineamientos curriculares siguiendo sus propios Diseños Curriculares Provinciales y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Así, queda manifestada la intención de la política curricular en clave federal, definiendo la necesidad de la priorización curricular y de asuntos centrales (Res. CFE N°367/20) de las diversas áreas de conocimiento.

Así, la reconfiguración de las espacialidades y temporalidades escolares en tiempos de pandemia involucró especialmente otras modalidades de hechura curricular y trabajo con el conocimiento. El diseño de la enseñanza mediada por tecnologías implicó el desarrollo de saberes tecno-pedagógicos no sólo para la transmisión de la cultura sino también para sortear las desigualdades estudiantiles para el acceso al conocimiento (Merodo, 2021).

En la provincia de Santa Cruz, y para la educación secundaria, el lineamiento curricular principal luego de unos meses de iniciado el ASPO fue el trabajo integrado por campos de conocimiento. La estructura del campo de conocimiento tiene un/una docente coordinador/a que es quien organiza y vehiculiza las propuestas pedagógicas de los espacios curriculares que lo componen. En tiempos de pandemia, a partir de las orientaciones curriculares oficiales, el profesorado de cada campo de conocimiento comenzó a definir conjuntamente un eje de contenidos a trabajar con la intención de que cada espacio curricular introduzca su especificidad disciplinar. Sin embargo, ello no es una tarea sencilla puesto que el sentir es que las asignaturas pierden su autoridad cul-

tural: “(...) bueno en realidad mi programa no existe porque tuve que adaptar a las otras materias” (Malena, docente ES1, Taller de retroalimentación, 2020). La experiencia docente con relación a definir contenidos para trabajar con otros espacios curriculares genera cierto malestar, incluso la sensación de pérdida al dar lugar o adaptarse a sus colegas:

“(...) dejas que la otra profe desarrolle algo y yo doy una mínima, pequeñas partes. Por compañerismo decíamos, bueno dejemos que la profe desarrolle y este a gusto con un tema” (Gabriela, docente ES1, taller de retroalimentación, 2020).

Observamos los efectos de una modalidad integrada que funciona desintegrando los espacios curriculares y socava la autonomía docente en el trabajo con los contenidos. Asimismo, identificamos la experiencia de un curriculum reducido al punto de sostener que *“nadie está dando los contenidos”*. Sin duda, resurge la pregunta política por aquello que está enseñando la escuela o qué no enseñamos y cómo ello impacta en la formación del estudiantado.

La propuesta de integración de espacios curriculares probablemente fue una de las decisiones políticas más desacertadas en tiempos de pandemia. Ello principalmente porque esta propuesta no implica una modificación en la estructura curricular, cuestión que llevaría su tiempo, y además porque es un asunto que requiere acuerdos institucionales y colegiados. Por otra parte, lejos está de constituirse en una propuesta de organización curricular interdisciplinaria (Coi-caud, 2003) o de integración curricular (Díaz Barriga, 2020) puesto que el criterio pedagógico y epistemológico que prima en pandemia no es propiamente el de la interdisciplina. En realidad, los argumentos de la integración curricular por

campos de conocimiento para la educación en casa, pivotaron en la urgencia de atender a modos más económicos en términos de tiempos, propuestas de enseñanza y actividades o productividad estudiantil. El trabajo por campos de conocimiento en educación secundaria, y en contexto de crisis y emergencia, materializado por las escuelas y el profesorado, constituyó más un malestar que un desafío. Instalar una propuesta de estas características conlleva tensionar el trípode de hierro (Terigi, 2008) de la educación secundaria: la matriz histórica disciplinar y su fuerte clasificación, la organización individual del trabajo docente de la educación secundaria y la contratación por horas.

La educación secundaria históricamente ha mantenido la organización curricular por disciplinas al tiempo que promovido las modalidades de articular disciplinas escolares para contrarrestar la segmentación y descontextualización de los conocimientos. Esta tendencia se evidencia en el último DC provincial de Santa Cruz a partir de la introducción de la estructura de campos de conocimiento. Ello se traduce en algunos acuerdos hacia el interior de los campos de conocimiento pero los programas de los espacios curriculares siguen una lógica disciplinar y el trabajo docente también altamente clasificado y la contratación por horas asociada a las disciplinas escolares. Insistimos en que la pandemia no fue el momento más acertado para propiciar la modalidad de integración curricular y ello se experimentó, tal como lo relata una docente, como *“un cambio muy brusco y desde la virtualidad muy complicado”*.

Las instituciones redoblaron sus esfuerzos en reconfigurar su organización pedagógica para hacer funcionar la modalidad integrada y requirió, entre otras cosas:

“(...) organizar estos grupos, que los profesores comprendieran de qué manera trabajar de forma integrada, de qué manera abordar los contenidos, que los estudiantes pudieran comprender este nuevo formato. (...) los mismos estudiantes nos decían al comienzo por qué se trabaja de esta manera” (Asesora pedagógica, ES1, Talleres de retroalimentación, 2020).

Difundir hacia el interior de las instituciones en qué consiste el trabajo integrado por campo de conocimientos supuso el despliegue de estrategias explicativas tanto para el profesorado como para el estudiantado, la elaboración de orientaciones básicas para el diseño de la enseñanza y la coordinación entre colegas. La diseminación de los lineamientos en las instituciones es parte nodal del proceso de interpretación y materialización de las políticas (Ball, Maguire & Braun, 2012) e incluye lógicas y canales de comunicación, autorización de unos u otros sujetos para efectuar las comunicaciones, construcción de énfasis y exclusiones, priorización de aspectos y evaluación de recursos y disponibilidades institucionales. Gran parte de la tarea de diseminación de los lineamientos es realizada por los equipos directivos y de asesoría pedagógica de las escuelas. Como señalamos más arriba, en las escuelas del estudio, poner en marcha el trabajo de integración de asignaturas envolvió diferentes dificultades y sentires. Algunas de esas dificultades se sortearon elaborando trabajos prácticos integrados, sin embargo las plataformas, las clases, el seguimiento de los y las estudiantes, las evaluaciones y calificaciones se continúan realizando por espacio curricular. De hecho, si bien el Consejo Provincial de Educación⁴³ sostiene la modalidad de integración curricular

43- El Consejo Provincial de Educación (CPE) el órgano político-administrativo máximo en la Provincia de Santa Cruz.

no habilita las condiciones necesarias para que ello ocurra. Ejemplos de ello es la utilización de las aulas virtuales en Moodle donde cada docente tiene su espacio curricular, o las clases por Meet o Zoom se hacen por espacio curricular dado que el profesorado trabaja en diferentes escuelas y sus cargas horarias imposibilitan coordinar horarios con colegas, o en la modalidad combinada del retorno progresivo a la presencialidad que las burbujas se organizan según espacios curriculares. Entonces, la asistencia virtual y presencial es por espacio curricular pero la presentación de trabajos y la definición de contenidos es por campos de conocimiento.

Algunas escuelas lograron realizar las clases virtuales por campos de conocimientos organizando horarios al estilo *Tetris*. Otras escuelas también formularon sus propios lineamientos institucionales de trabajo integrado interdisciplinario. Esas acciones pedagógicas institucionales se destacan, puesto que a nivel provincial no existen textos políticos o lineamientos curriculares oficiales y escritos al respecto:

“No hay a nivel de CPE ningún lineamiento escrito, donde nos digan los pasos, por qué tenemos que trabajar de esa manera, qué objetivos tiene, cómo son los trabajos interdisciplinarios a partir de las diferentes áreas. En realidad no hay nada. Recibí sólo una circular a través del celular que luego imprimo para que quede en la escuela” (Rectora, ES2, entrevista, 2021)

La modalidad de integración se comunicó mediante una circular o comunicación oficial evidenciando una ausencia de texto político alguno que oriente las prácticas curriculares de las escuelas. Este aspecto no es un dato menor ni un escenario de fondo lejano sino el bastidor donde deben anclarse las prácticas curriculares. Sostenemos que la tarea institucional y docente se vuelve tanto más compleja e intensificada cuan-

do las exigencias de las agendas políticas son muchas y los ofrecimientos escasos en términos de condiciones laborales. Este hecho abona una hipótesis que hace una década venimos construyendo, que es cada vez mayor la frecuencia de la inexactitud o la ausencia de los lineamientos producidos por los escritores de las políticas en educación, en el caso de la jurisdicción donde realizamos la investigación. Sin embargo, observamos en las instituciones y los sujetos un alto nivel de respuesta ante las diferentes políticas que llegan a la escuela (Villagran, 2018) y que dan cuenta de microagenciamientos aun cuando los escenarios no son los más alentadores.

Reflexiones en torno a la puesta en acto de políticas curriculares en momentos no tan oportunos

A partir de las entrevistas y los talleres realizados con docentes, es posible apreciar que la experiencia de puesta en acto del trabajo integrado por campos de conocimiento, se caracterizó por el malestar y la dificultad en la organización. Sostenemos que la pandemia no fue el momento más oportuno para este tipo de cambio a nivel curricular puesto que para ello se precisarían, tal vez, transformaciones de estructura, cargas horarias y dedicaciones docentes. Ensayar este tipo de trabajo integrado a nivel curricular en tiempos de pandemia adicionó una sobrecarga en la tarea docente cristalizando la incertidumbre:

“al principio no sabíamos qué hacer (...) salimos sin cabeza a planear las cosas” (Gabriela, docente ES1, taller de retroalimentación, 2020).

La imagen “sin cabeza” se sitúa entre lo fantasmático y el deseo. Por un lado, salir sin cabeza es deshumanizante puesto

que involucra la supresión tanto de las facultades como de las posibilidades de pensamiento y procesamiento de algo. Salir sin cabeza, acéfalo es el no saber qué y cómo hacer en la enseñanza y la programación curricular. Por otra parte, el salir sin cabeza se inscribe en el deseo ante la postergación de la posibilidad de hacer algo. El deseo por aquello que quisiéramos tener y no tenemos: tiempo, certeza y un oficio valorado. Asimismo, el deseo por planear, planificar la intervención pedagógica, programar contenidos y actividades. La pandemia instaló un tiempo a la planificación didáctica pautado por la inmediatez y la periodicidad semanal o quincenal. La virtualización compulsiva indicó, iniciado el año 2020, que las planificaciones anuales se quebrarían y que le imprimiríamos aún más flexibilidad que la que suelen tener.

En las escuelas se advierten cuestionamientos en torno a los contenidos escolares en las propuestas de integración curricular:

*“También hablamos que los trabajos de campo no eran tan viables, se van perdiendo contenidos de los espacios curriculares que a los profes preocupa”
(Laura, docente ES1, taller de retroalimentación, 2020).*

La viabilidad o no del tipo de trabajo en torno a los contenidos es una preocupación, sin embargo se buscan las estrategias para hacerlo posible. Allí, la preocupación por aquello que estamos enseñando adquiere más espesor. La experiencia en la hechura curricular es la del vaciamiento de las materias, de la pérdida de contenidos en cada una de las disciplinas escolares en pos del trabajo integrado por campos de conocimiento:

“Entonces tenés que pensar que sea lo suficientemente bueno pero no poco, porque nadie está dando los contenidos. Estas seleccionando muy pequeña temática del contenido que estás dando (...) (Gabriela, docente ES1, taller de retroalimentación, 2020).

Así como quién fracciona minuciosamente pero que al hacerlo experimenta los efectos de esa decisión, el profesorado se encuentra produciendo el curriculum escolar entre las inclusiones y las exclusiones de contenidos. Podríamos decir que en realidad la producción curricular involucra procesos de inclusión y exclusión de la cultura, pero aquí estamos ante la presencia de la exacerbación de estos procesos. Observamos cómo permanentemente circula la pregunta por el conocimiento escolar y la tarea de transmisión cultural que realiza el profesorado. ¿Qué estamos enseñando cuando la experiencia es que se pierden contenidos, que nadie está dando los contenidos, cuando salimos sin cabeza a planear la enseñanza?

¿Qué estamos enseñando? A modo de cierre

La producción sociopolítica y cotidiana del curriculum en educación secundaria es un asunto central en las agendas de investigación del campo educativo, y también constituye un tópico constante en las políticas públicas. Hace ya tiempo que el curriculum de educación secundaria reclama mayor nivel de integración interdisciplinar y más articulación con las experiencias del estudiantado. Insistimos en que ello es deseable y que todos los intentos son loables pero tal como sostiene Terigi (2008), cambiar el patrón organizativo de la educación secundaria es necesario y difícil. Atendiendo a

que son discusiones que en Latinoamérica se vienen dando hace décadas, el tiempo de pandemia no resultó ser el escenario más oportuno para efectuar estos cambios. Creemos que esta situación debería prender la luz roja a los escritores de los textos políticos y, como las investigaciones en políticas educativas apuntan, relevar las experiencias institucionales y escuchar más las posiciones informadas del profesorado y los equipos directivos.

Sostenemos que la pregunta política por aquello que estamos enseñando es al mismo tiempo una reclamación por el conocimiento, su distribución en la escuela y por la función social de los y las educadores/as. A su vez, ello se enlaza con el futuro, con aquello que sucederá cuando el estudiante “salga de la escuela”. Ese “salir”, que requiere que en la escuela se produzca el aprendizaje de ciertos conocimientos, en formato de materias escolares, para poder andar y desandar el mundo cultural y laboral.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Argentina: Laborde Editor.
- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. Sopa de Wuhan. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). Recuperado de <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York, USA: Routledge.
- Caruso, M. Marceloye Inés Dussel, I. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires:, Santillana.

- Coicaud, S. (2003) La organización del curriculum escolar. Algunos criterios de análisis. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. I N° 1 (Diciembre 2003): 49-66.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault. Tomo II*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Díaz Barriga, A. (2020) De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles educativos* vol.42 no.169 Ciudad de México jul./sep. 2020 Epub 15-Feb-2021. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Foucault, M. (2000). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, USA: Aldine Publishing Company.
- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano*. 1ed.1 reimp. Bs. As: Paidós
- Jick, T. (1979). Mixing methods: triangulation. *En Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Lawn, M. & Grosvenor, I. (2001) 'When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, pp. 117-127, DOI: 10.1080/00467600010012418.
- Meirieu, P. (2013) *Frankenstein educador*. España: Laertes.
- Merodo, A. (2021) Escolarización, plataformas y acceso al conocimiento. Desafíos actuales. En Cabello R. (org). *Educación en el Entorno Tecnocultural =Educação no Ambiente Tecnocultural/ – Teresina : EDUFPI ;SALTHE*.

- Pineau, Pablo (2005), “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: esto es educación, y la escuela respondió “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Popkewitz, T. (1994b) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Sirvent, M. T. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 12(22), 64-75.
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la educación secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, pp. 63-71.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez Uría (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, Morata.
- Villagran, C. (2018). *Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. (Tesis de Doctorado) UBA-FILO*, Buenos Aires, Argentina.
- Villagran, C. (2020) *Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas*. Praxis educativa.: Universidad Nacional de La Pampa. vol. n°. p - . . eissn 2313-934X
- Villagran, C. (2021) *El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica”* .*Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (ISSN 1853- 786 3).
- ViñaoFrago, Antonio (2004), *Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada*, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 228, pp. 279-304.
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). *Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*, *Learning, Media and Technology*, 45:2, 107-114, DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641

Documentos consultados

- Res. CFE 363/20 Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica
- Res. CFE 367/20 Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020 - 2021

Sección 4. Experiencia educativa y subjetiva de las juventudes durante la pandemia

Ada Freytes Frey, Agustina Corica y Adriana Ortiz

La pandemia, y sus consecuencias de aislamiento social y virtualización de la educación, han generado profundos cambios en la cotidianeidad de jóvenes y adolescentes de nuestro país, convirtiéndose en eje de diversos debates sociales y políticos en los que tendieron a preponderar las voces de lxs adultxs. Es por eso que en este Grupo de Trabajo nos interesaba abrir un espacio de intercambio y comunicación de investigaciones que han abordado la pandemia desde las experiencias educativas y subjetivas de los y las jóvenes, a fin de poder reflexionar sobre las diversas maneras en que ellxs han experimentado la educación secundaria en pandemia y sobre las estrategias que han desplegado ante la desestabilización de la cotidianeidad educativa.

Este objetivo fue ampliamente cumplido, presentándose siete trabajos de equipos de distintas partes de la Argentina (Santa Cruz, Buenos Aires, Córdoba y Salta) e incluso del extranjero (Cataluña, España). La riqueza de las discusiones sostenidas no puede reflejarse en esta corta introducción, pero queremos destacar tres puntos que nos parecen sumamente significativos.

En primer lugar, los desafíos que implica recuperar la voz de los jóvenes en la investigación educativa se han agudizado en la pandemia, ante la deslocalización y virtualización del proceso educativo. La mayoría de las ponencias presentadas dan cuenta de esta dificultad y de las estrategias que

debieron llevar a cabo lxs investigadores para “reconvertir” proyectos de investigación, ideando nuevos abordajes metodológicos para captar las perspectivas de lxs estudiantes. En esta línea, los trabajos del GT 4 reflejan una diversidad de técnicas de recolección de información: encuestas en línea, entrevistas en profundidad mediadas por la tecnología, análisis de producciones escritas, fotográficas y audiovisuales de jóvenes, grupos de discusión virtual. Inclusive en algunos casos, las dificultades de acceso a los territorios bajo estudio y las condiciones de vida de lxs estudiantes hicieron imposible reconstruir de primera mano sus experiencias, reflejando esta imposibilidad la desconexión de estxs jóvenes con la escuela secundaria.

Los otros dos aspectos relevantes que queremos destacar tienen que ver con lo que estas investigaciones, centradas en las experiencias juveniles, aportan como resultados fundamentales, a ser tomados en cuenta para seguir pensando –y transformando– la escuela secundaria en la postpandemia. Por un lado, las respuestas y relatos –en diversos soportes– de lxs jóvenes dan cuenta de la importancia de la escuela como lugar físico que permite la construcción de vínculos significativos, esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y estos lazos no refieren sólo a la relación docente-estudiante, sino también a las vinculaciones entre pares. En efecto, la mayoría de las ponencias señalan los sentimientos de soledad que experimentaron lxs jóvenes durante la pandemia y cómo esta ausencia o debilidad de los soportes afectivos –lxs docentes que explican, que se detienen y se toman su tiempo para resolver dudas; lxs compañeros que sostienen, acompañan e impulsan– afectó directamente su implicación en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, la diversidad de los territorios y situaciones sociales abordadas por los distintos trabajos presentados reflejan con contundencia las profundas desigualdades en la educación secundaria a lo largo de nuestro país. Desigualdades que, sin duda, son previas a la pandemia, pero que ésta profundizó. Algunas de las ponencias –una de las cuales incluimos en la selección publicada– muestran cómo en ciertos lugares, tales como asentamientos urbanos segregados, zonas rurales o comunidades de pueblos originarios, muchxs jóvenes se vieron prácticamente excluidxs de la educación, a partir de la falta de acceso a la tecnología que impidió sostener el vínculo con lxs docentes y la escuela.

En función de los límites de extensión de esta publicación, hemos tenido que seleccionar sólo algunos de los ricos trabajos presentados. Hemos elegido tres, vinculados a equipos de investigación de consolidada experiencia, y que reflejan la diversidad socio-territorial y de abordajes mencionada anteriormente. En primer lugar, la colaboración de la Prof. Huayra Martincic, el Dr. Eduardo Langer y la Dra. Carla Villagrán, que nos acerca a las miradas de estudiantes del nivel secundario de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz; en segundo lugar, en el extremo opuesto, departamento Rivadavia, Provincia de Salta, el aporte de la Dra. Elisa Sulca, Mg. Rodrigo Guanuco y la Esp. Pilar Corregidor sobre las experiencias escolares de jóvenes Wichí en contexto de pandemia; y, en tercer lugar, el trabajo de Ludmila Sukolowsky que aborda aspectos emocionales de la escolaridad en pandemia en estudiantes de escuelas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires.

El artículo titulado “Experiencias de escolarización en Pandemia. Miradas de estudiantes del nivel secundario en Caleta

Olivia”, de Martincic, Langer y Villagrán, recupera algunos sentidos producidos por estudiantes de escuelas secundarias de la localidad de Caleta Olivia - Santa Cruz, atendiendo a las continuidades y rupturas respecto a la escolaridad “desde casa” durante la pandemia. El trabajo utiliza producción fotográfica para el relevamiento de los datos y entrevistas e intercambios, producto de talleres de retroalimentación, con el objetivo de problematizar los modos en que la escuela es evocada por lxs estudiantes, identificar en qué circunstancias se desarrolló la escolaridad en la vida diaria hogareña y las ausencias consecuentes de este contexto. El análisis de las prácticas discursivas y no discursivas posibilita dar cuenta de las continuidades y rupturas en torno a la escuela, del lugar que ocupa para estudiantes, docentes y familias, y de las acciones desarrolladas para sostener la escolarización de manera virtual.

“Experiencias escolares de jóvenes Wichí en contexto de pandemia”, de Sulca, Guanuco y Corregidor, presenta resultados obtenidos en el marco del Proyecto de Investigación 2624/20 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, cuyo propósito es reconstruir las experiencias escolares de jóvenes indígenas que asisten a una escuela secundaria rural con itinerancia ubicada en el departamento Rivadavia, al este de la provincia de Salta. Los testimonios de los actores escolares permiten identificar las expresiones de la desigualdad en el ámbito escolar que en el contexto de emergencia sanitaria generada por el Covid-19 se tornan más visibles a la vez que se profundizan. La falta de recursos materiales para sostener la continuidad pedagógica ante la virtualidad forzada y las condiciones de existencia signada por la pobreza de lxs estudiantes y sus familias son algunas

de las dimensiones de este fenómeno que contribuyen a reproducir una estructura desigual de oportunidades.

Finalmente, el trabajo titulado “La construcción social del suicidio en la escuela secundaria. Notas sobre la desigualdad y el dolor”, de Sukolowsky, realiza una serie de conceptualizaciones teóricas sobre las prácticas ligadas al suicidio en el marco de un estudio socioeducativo cuyo propósito fue comprender las experiencias emocionales de estudiantes de escuelas secundarias y analizar el suicidio como acto interpretativo estructurado cultural e históricamente. El texto presenta resultados de una encuesta realizada con jóvenes de escuelas secundarias estatales urbanas periféricas de la provincia de Buenos Aires sobre sus emociones en relación a la escolaridad en pandemia. Según los aportes de este trabajo, la escuela tiene un gran valor de refugio simbólico para lxs estudiantes, ya que opera como soporte afectivo habilitando la posibilidad de constitución del lazo social que, en contexto de pandemia y como consecuencia del aislamiento, la soledad y la dificultad percibida por lxs estudiantes para fortalecer los vínculos afectivos con sus pares, se ha visto debilitado.

Experiencias de escolarización en Pandemia. Miradas de estudiantes del nivel secundario en Caleta Olivia.

Martincic, Huayra. Becaria Doctoral del Conicet. Investigadora CIRISE. Profesora en Ciencias de la Educación (UNPA). Profesora de Teatro (EMAD - MDP). 1huayramartincic@gmail.com

Langer, Eduardo. Doctor en educación (UBA). Investigador del Conicet, Profesor regular de Sociología de la Educación en la UNSAM y UNPA, Director de las Carreras de Educación en UNSAM. Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO/Argentina y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. langereduardo@gmail.com

Villagrán, Carla. Doctora en ciencias de la educación (UBA). Investigadora del Conicet, Asistente de docencia en el Profesorado en Cs. de la Educación, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Investigadora CIRISE. Magister en metodologías y estrategias de investigación interdisciplinar en ciencias sociales, Profesora y Licenciada en ciencias de la educación. carla_villagran@hotmail.com

Introducción

La pandemia por COVID-19 provocó un shock (Grinberg, Verón y Bussi, 2020) tanto a nivel personal como en las instituciones educativas, intensificando la fragilidad y la incertidumbre con la que se transita la escuela. En el marco de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), las comunidades educativas desarrollan estrategias para sostener la escolaridad, con sus propios recursos y desde cada casa

en situaciones de suma vulnerabilidad personal. La modificación de rutinas, espacios y tiempos se corresponde con cambios en los hábitos y conductas con relación al estudio y la organización pedagógica. Así, tanto para docentes como para estudiantes, enseñar y aprender se vuelven tareas difíciles de compaginar con la vida diaria del hogar. Estos cambios pedagógicos, bruscos y repentinos, se llevaron adelante y se expresaron al compás de las exigencias hacia las comunidades en términos de demandas de resiliencia para adaptarse, de iniciativa para proponer alternativas eficientes y de flexibilidad para readecuar estas nuevas dinámicas las veces necesarias.

Esta presentación recupera algunos sentidos producidos por estudiantes de escuelas secundarias de la localidad de Caleta Olivia - Santa Cruz, atendiendo a las continuidades y rupturas respecto a su escolaridad “desde casa” durante la pandemia. Presentamos algunos resultados sobre las características que asumió la escolarización en casa al inicio de la pandemia, producto de una investigación de diseño cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) iniciada en el año 2020. Consideramos que a partir del análisis de las prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018) es posible dar cuenta de las continuidades y rupturas en torno a la escuela, del lugar que la misma ocupa para estudiantes, docentes y familias durante este último período por demás complejo, y de las acciones desarrolladas para sostener la escolarización de manera virtual. Entendemos que la educación implica un encuentro entre voluntades (Grinberg, 2008), en el que necesariamente se ponen en juego formas de gobierno, y que estas sólo pueden tener lugar si se tiene en cuenta la libertad de los sujetos (para adecuarse, negociar u oponerse). Enmarca-

das en lógicas gerenciales, propias de las sociedades actuales (Grinberg, 2008), preguntarse por las acciones y estrategias vinculadas a la escolaridad de los jóvenes durante la pandemia es problematizar en torno a cómo estas regulaciones vinculadas al “estar en la escuela” se tensionan con las condiciones particulares en las que se inscribieron las prácticas de escolarización en los hogares. En este sentido, los aportes foucaultianos permiten el análisis de lo escolar a partir de atender al modo en que son conducidas las conductas en este medio específico (Foucault, 2006; Pérez, 2016).

Como parte del trabajo descriptivo recuperamos producciones fotográficas realizadas por jóvenes, así como entrevistas e intercambios producto de talleres de retroalimentación. Pretendemos, así, problematizar los modos en que la escuela es evocada por los estudiantes, identificar en qué circunstancias se desarrolló la escolaridad en la vida diaria hogareña y las ausencias señaladas por el estudiantado. En última instancia, se compartirán algunas reflexiones finales sobre las continuidades y discontinuidades que pueden establecerse en los sentidos respecto a escolarizarse en casa y escolarizarse en la escuela.

Prácticas, experiencias y escolaridad en casa desde los estudiantes

La escolaridad da cuenta de la educación institucionalizada, formal y sistemática cuya finalidad es la transmisión de saberes considerados socialmente valiosos (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009). A partir de esta noción, se hace referencia a aquellas prácticas y discursos que refieren a modos de comprender el mundo, así como de hacer y transitar la escuela.

Hablar de escolaridad es aludir a aquellas prácticas que desarrollan docentes y estudiantes que configuran la realidad social dentro y fuera del aula (Langer, 2016, p. 1018), que se modulan a partir de las condiciones de existencia en que se desarrollan, a la vez que tienen implicancias en los modos de actuar, de pensar y de decir de los sujetos respecto de la vida en general y de lo escolar en particular. Resulta útil la noción de prácticas, pues a partir de ella es posible recuperar y dar cuenta de aquellos acontecimientos mediante los cuales nos constituimos sujetos (Foucault, 2018). A partir de considerar lo que puede decirse y verse, las prácticas discursivas y las prácticas no discursivas remiten a las condiciones de posibilidad involucradas en los procesos de subjetivación, de producción de saberes y de ejercicio del poder.

Entendemos que los modos en que se transita la escolaridad tiene efectos sobre los sentidos producidos respecto a la escuela y lo que ésta tiene para brindar. A fin de describir en detalle los sentidos, inquietudes y preocupaciones producidos por estudiantes con relación a su escolaridad en el contexto de pandemia, aquí recuperamos también la noción de experiencias para pensar y describir la escolarización en casa.

Larrosa (2016, p. 14) refiere a las experiencias como “*eso que me pasa*”. Mediante esta expresión, en primer lugar, Larrosa (2016) remite a la experiencia en tanto acontecimiento, en tanto exterioridad y alteridad del sujeto. En segundo lugar, al proceso que le involucra en términos de reflexividad y transformación donde queda implicada la subjetividad. En tercer lugar, la experiencia refiere al pasaje y a la pasión, en tanto procesos que se expresan en ese “*pasar*”. De modo tal que las experiencias son acontecimientos que tienen efectos

sobre los sujetos, que implican procesos que suceden en el terreno de la subjetividad y que, si bien les involucran y modifican, son exteriores y distintos a estos. Por ello, y de acuerdo con Larrosa (2016, p. 26),

El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configuro una personalidad, carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo).

A partir de los aportes del autor es posible atender a los modos en que los jóvenes transitan la escuela en tanto experiencias escolares (Dafuncho y Grinberg, 2013), refiriendo a los cuerpos, la vida, la incertidumbre, como entramados en los que se inscriben los sujetos y desde las cuales se negocian “(...) textos, sentidos, identidades entre las generaciones” (p. 267). Al hablar de experiencias también se recuperan “las dinámicas y lógicas de la vida institucional, aquello que los estudiantes dicen de su vida en la escuela y su cotidianidad, así como las significaciones que circulan y se producen en las instituciones respecto de los jóvenes y sus experiencias de vida” (Dafuncho, 2011, p. 3). Pero también estas experiencias se constituyen como tales en cuanto es posible dar cuenta de un estilo y modos de conducirse particulares. Al considerar las experiencias, es necesario reparar en las condiciones que las hacen posibles:

Estos tres elementos - formas de un saber posible, matrices normativas de comportamiento, modos de existencia virtuales para sujetos posibles - , estas tres cosas o, mejor, la articulación de estas tres cosas, es lo que puede llamarse, creo, “foco de experiencia”. (Foucault, 2014, p. 19)

Detenernos en los saberes, los procedimientos que dan cuenta del ejercicio del poder y los efectos sobre las subjetividades -así como las relaciones existentes entre estos- permitirá recuperar las experiencias de los estudiantes, en tanto “eso que les pasó” durante la escolaridad en casa. Asimismo, problematizar la experiencia nos aproxima a un punto de inflexión del que salieron (salimos) transformados respecto de los modos de transitar y hacer escuela.

Al momento de pensar la organización de la escolaridad en la configuración de los dispositivos pedagógicos modernos, la espacialidad es abordada como condicionante de las experiencias posibles de enseñanza y aprendizaje (Grinberg y Villagran, 2020), como organizador de la escolaridad y para la conformación de dispositivos pedagógicos (Langer, 2016), y resulta central para el análisis de las formas de regulación sobre la población (Perez, 2016). Estos elementos dan cuenta de la circulación y ejercicio de determinadas relaciones de poder y saber que, ante la ausencia de presencialidad, se modifican produciéndose nuevos modos de vincularse, de circulación de la palabra y de transmisión de los saberes (Foucault, 2006), tal como expresa una estudiante:

“Yo este año me di cuenta que no es una obligación el colegio. Y sinceramente, yo necesito ir al colegio. No solo por mis amigos, si no para poder entrar en ese ambiente, que es lo que me impulsa a seguir estudiando. Porque yo, por ejemplo, desde casa no me siento cómoda sinceramente estudiando porque es muy incómodo (risas)” (M., Estudiante mujer, Escuela 01, taller de retroalimentación, Noviembre de 2020).

La experiencia de escolarizarse en casa es incómoda según la estudiante que parece tensionar la obligatoriedad escolar dado que asistir al colegio se resignifica para ella: no refiere

a una obligación o imposición -únicamente- sino a una necesidad, “*necesito ir al colegio*” expresa. Junto a esa necesidad evoca dos grandes ausencias durante su escolarización: sus amigos/compañeros y un ambiente que “*impulsa a seguir estudiando*”. Escolarizarse en pandemia no brinda ese impulso ni esa comodidad. La incomodidad, expresada en palabras pero también en sus risas nerviosas, desacraliza la situación al tiempo que expresa su resistencia ante esa imposición (Langer, 2012).

Esas incomodidades también se vinculan a que ese estar con otros en un espacio común tal como era la espacialidad escolar de la que hablamos con anterioridad, irrumpe en “*las tranquilidades*” hogareñas. Lo escolar invade en espacios privados difuminando los límites de aquello que antes estaba reservado a la intimidad:

“Me da una flojera estudiar acá en mi casa, porque en mi casa es mi lugar para estar tranquilo, siempre lo tomé como el lugar para hacer mi tarea del colegio, y este es mi lugar para estar tranquilo, para descansar. A veces se me confunden las cosas y me da vagancia estudiar, pero bueno trato de meterle al estudio y estudiar acá en casa” (M.; Estudiante varón; 20 años, Entrevista, Escuela 02; Junio de 2020).

Para el estudiante su casa es el espacio “*para estar tranquilo*”, “*para descansar*”. Pero esa modificación de los espacios, transforma las dinámicas de circulación e intercambio propio de lo escolar y de la vida privada de los sujetos. Las exigencias y autoexigencias que implica “*meterle al estudio y estudiar acá, en casa*” permiten describir algunos de los cambios en la regulación de las conductas (Foucault, 2006), así como los efectos de ello en las subjetividades, dejando de estar justificado el “*descanso*” para pasar a ser entendido en términos de “*flo-*

jera” o “vagancia”. Si hasta hace unas décadas (por no decir años), la escuela y la fábrica era el lugar para ser productivo y el hogar era el espacio de improductividad y ocio, hoy la pandemia transforma radicalmente esos pares opuestos. Hoy la casa deja de ser el espacio privado, improductivo, de descanso y tranquilidad. Así, se ven incrementadas las demandas de sujetos comprometidos y capaces de gestionarse a si mismos a fin de ser más competitivos y productivos (Grinberg, 2008). La escolaridad en casa implica organizar las temporalidades y las alternancias para estudiar, hacer tareas, asistir a clases, descansar, hacer las tareas hogareñas y/o trabajar. Esa organización no resulta sencilla cuando, en general, los tiempos personales y familiares se han reconfigurado.

Es una responsabilidad de cada persona, así como de la comunidad escolar en su conjunto, encontrar la manera de sobrellevar y superar las dificultades que presenta la escolarización en los domicilios particulares. Los solapamientos entre unas actividades y otras se suceden constantemente en un devenir y entramado complejo de asir para les estudiantes en el que no se sucede la adrenalina o las presiones tal como en la presencialidad funcionaban, tal como relata una de ellas:

“Yo mayormente las tareas no las hacia, sinceramente. Si las hacia, las hacia a último momento o sinceramente, mis amigos me retaban porque me decían “No lo hiciste” y es como la adrenalina de hacer la tarea cuando la profe está pidiéndola, es increíble... Extraño esa situación” (M., Estudiante mujer, Escuela 01, 2020).

No se trata solamente de hacer las tareas, pues en la presencialidad también existía este juego de esperar a último

momento. En el relato de la estudiante, *“la adrenalina de hacer la tarea”*, esa que en casa pareciera no aparecer, surge junto a la presencia de pares que intervienen, así como de la docente que solicita en el acto pedagógico presencial. Y es esa situación la que les estudiantes manifiestan extrañar. Sin duda, la dinámica del aula presencial también implica la autogestión, en tanto demanda gestionar el propio tiempo para llegar a cumplir con las tareas solicitadas, pero para la estudiante no debía afrontar esto en soledad. Esas interacciones que la interpelaban a su vez brindaban sostén y acompañaban la experiencia escolar.

Si bien entendemos que no se trata de establecer un relato lineal, consideramos que puede describirse este proceso como un devenir en el que se pasa de un tipo de espacialidad a otro, en el que algunos elementos coexisten pero otros - al modificarse la disponibilidad y uso de los espacios y los sujetos que se encuentran en ellos durante el desarrollo de una clase, mutan. Consecuentemente cambian también las regulaciones de las conductas que delimitan lo esperable, lo deseable y lo inadmisibles. Pensar en los espacios escolares requiere comprender que *“(...) el espacio involucra las estructuras donde ocurren las prácticas educativas, pero también que en su configuración a través de prácticas espaciales se establecen lugares, prohibiciones, comunicaciones, distribuciones de cuerpos y objetos. Así, el espacio determina lo pensable”* (Grinberg y Villagran, 2020, p. 100).

En el marco de la escuela en casa se producen transformaciones vinculadas a las dinámicas de circulación e intercambio propias de lo escolar en el edificio escolar, surgiendo otras nuevas entre las que puede mencionarse un vaivén entre la solicitud de que se tome la palabra y *“se hable”*, y la de

“apagar los micrófonos” para lograr un sonido más claro; en lugar de la dinámica grupal del aula, las intervenciones son individualizadas y mayoritariamente asincrónicas; en lugar de un ritmo que se adecua a lo que acontece en la clase, una propuesta de trabajo que se desdibuja al deber ser flexible en plazos de entrega y en requisitos y, a la vez, continuar un “normal dictado de clases”, entre otras.

En directa relación con estas nuevas experiencias de escolarización, se expresan nuevas demandas entre las que se encuentra el contar con dispositivos y saberes necesarios para resolver las actividades solicitadas de manera autónoma, una disponibilidad constante en lo que refiere al uso de espacios y tiempos para fines productivos, y la exposición del propio cuerpo así como del ámbito privado. Todo ello implica nuevas formas de regulación de las conductas que se presentan ante la necesidad de establecer otras “reglas de juego” en lo que respecta a las relaciones de poder (Foucault, 2001). Si la modernidad requirió una escuela disciplinada y certera que instaurara un orden (Foucault, 2002), y sobre esa matriz espacial se produjeron cambios en el modo de conducir las conductas a fin de favorecer la apertura de los espacios y la libre circulación de personas, bienes, saberes vinculadas al control de la población (Deleuze 1999; Foucault, 2006), la escolarización en casa requirió de otras formas de gobierno específicas y profundizó lógicas empresariales, en las que los sujetos fueron llamados a comprometerse y responsabilizarse para garantizar el ejercicio de su derecho a la educación.

Para dar cuenta de estos modos de transitar la escolaridad en casa, y de los cambios que significó respecto de la asistencia al establecimiento educativo, se comparten a continuación algunas reflexiones a partir de analizar registros fotográficos

realizados por estudiantes sobre “la escuela en casa”. La fotografía permite dar cuenta de aquello que ha sido (Barthes, 2016) y mediante ella, de una serie de relaciones y afectaciones, tanto respecto de los sujetos involucrados como de aquello que se decide retratar.

En el registro fotográfico⁴⁴ realizado por estudiantes sobre “la escuela en casa”, resulta relevante señalar, en primera instancia, la existencia de rechazo ante el mostrar/se. De 53 fotografías sobre un total de 171 encuestas, 9 fueron retratos y 17 imágenes buscadas en internet. Respecto de la presencia de otras personas, tres registros incluyen a alguien más del grupo familiar y los docentes estuvieron ausentes, salvo en algunas imágenes de internet.

En un primer grupo de fotografías, hay algunos en que se observa únicamente a niños y jóvenes mirando a cámara. Al retratarse a sí mismos, esas fotografías se convierten en pruebas de existencia, dado que para realizarlas fue necesario que coincidieran quien realizó la captura mediante la cámara y la persona que posó en un mismo tiempo y espacio, previo al presente en que se observa el registro resultante (Barthes, 2016). En otra imagen, se observa mirando a cámara a una joven, dos niños, y dos adultos ubicados alrededor de una mesa, sobre la cual hay elementos de cocina junto a cuadernos, carpetas y otros útiles. La serie de objetos, sujetos y relaciones entre estos, permite reconstruir una dinámica familiar vinculada al “hacer las tareas”. Este registro, además de dejar constancia de su “estar” en dicha situación, permite tener indicios de lo que allí aconteció.

44- Como parte de una encuesta realizada en la virtualidad desde el CIRISE-UACO (2020).

Hay un último registro en el que una joven se muestra en su hogar, aunque lo que presenta es muy diferente: la imagen muestra a una joven recostada y abrazada a un peluche, de espaldas. En esta imagen es posible retomar aquello que implica “estar” y las tensiones entre “descansar” y que “gane la vagancia”, lo productivo e improductivo, tal como venimos sosteniendo. La escuela en casa, así, es también retratada como una experiencia ante la cual no se tiene una actitud proactiva e incluso es posible darle la espalda.

En un segundo grupo se ubican fotografías de estudiantes *estudiando*. Las cuatro presentan una composición similar: realizadas por otra persona o mediante el uso del temporizador, la o el estudiante posa frente a su cuaderno o carpeta, escribiendo. Sus rostros se ven parcialmente. En dos de ellas puede notarse una risa nerviosa o tímida que responde más al pudor que a la situación que busca reflejar. Además, la sonrisa contenida permite atender a cierto escepticismo respecto de lo retratado como “lo escolar” (Langer, 2012; 2016).

Por su parte, la mayor cantidad de registros visuales retrataron espacios y objetos, ilustrando el carácter mixto de estas experiencias: archivos de texto, en formato PDF, plataformas educativas y recursos didácticos en línea, conviven con juegos de fotocopias, enciclopedias, hojas manuscritas, carpetas y útiles diversos. También es reiterativa la ausencia de un espacio específicamente destinado al estudio: en varios casos, las carpetas, computadoras y cuadernillos se encuentran sobre la cama en el dormitorio, otras tantas en la mesa del comedor y las menos en “escritorios”, aunque corresponde señalar que se trata de superficies atiborradas de otros objetos personales.

En aquellos casos en que los estudiantes optaron por seleccionar una imagen de internet, consideramos que estas elecciones buscan graficar el modo en que percibieron la escuela en casa: presentan mayormente pilas de libros o cuadernos junto a pantallas de todo tipo, sujetos atendiendo a varias actividades de manera simultánea y expresiones de angustia, cansancio o desidia ante cuadernos, copias impresas o pantallas.

Se destaca en este sentido que, pese a la existencia -previa a la pandemia- de discursos que subrayan la capacidad de agencia desde una perspectiva individualista, la escuela sigue presentándose en los relatos de los estudiantes asociada a elementos “analógicos” así como a la transmisión y producción de saberes junto a otros. Ello más allá de los discursos vinculados a la necesidad de adaptarse a los cambios a partir de la incorporación de tecnologías (Grinberg, 2013). De igual modo, la excesiva presencia de las tecnologías junto a la ausencia de intercambios con compañeros y docentes es retratada negativamente como agobiante.

Reflexiones finales

A partir de los relatos e imágenes que los estudiantes compartieron es posible dar cuenta de las tensiones, contradicciones y solapamientos que implica la presencia de lo escolar en el ámbito privado, de las dificultades que ocasiona no contar con espacios físicos para poder desarrollar las tareas vinculadas a lo escolar, así como de la ausencia de resguardo físico y emocional que asocian a la escuela. Se advierten resistencias ante la exigencia de exhibición de su intimidad: en una inmensa mayoría, esto no es algo aceptado sin más.

Indicios de esto pueden verse reflejados tanto en que dejaran sin responder la solicitud de una foto retratando el “estudiar desde casa”, como en las resistencias a encender sus cámaras durante las clases, información que surge de los relatos de docentes.

Por otra parte, cuando se observa con detenimiento el “momento de estudio” fotografiado, la educación en casa es representada como solitaria e impersonal: en un número mínimo de ellas se observan estudiantes, familias o docentes. Esta ausencia, vinculada a sus compañeros y docentes, se hace notoria tanto en sus relatos como en las imágenes escogidas o realizadas. Estas últimas, en su mayoría, retrataron mayormente aparatos tecnológicos y útiles varios, vinculados a la realización de actividades. La regulación de las conductas a la que se hizo mención previamente -en términos de gestión de sí mismxs, de autoresponsabilización, de sobrexigencia (Grinberg, 2008; Han, 2012)- encuentran su correlato en esta ausencia de tiempos de descanso libres del sentimiento de estar desperdiciando el tiempo por “vagancia”, y en la dificultad para contar con espacios de encuentro e intercambio.

Frente a ideas articuladas en torno a la autogerencia, donde la responsabilidad y el compromiso de la comunidad es la razón del éxito o el fracaso en la escuela, estos discursos se tensionan con otros en los cuales la presencia de la escuela surge asociada a contener y entender a los estudiantes (Almada et al., 2019; Guzmán y Martincic, 2018) y sigue siendo una institución que se presenta como alternativa ante la exclusión (Langer, 2018; Bocchio y Villagran, 2020).

Si previo a la pandemia el espacio de hogar y el espacio escolar se encontraban delimitados y con lógicas propias y bien

diferenciadas desde el punto de vista de los estudiantes, la irrupción de la pandemia profundizó el desdibujamiento de los límites entre espacios y tiempos de descanso y productivos, y nuevos escenarios ante la virtualidad. En este nuevo marco, tanto aquello que podía acontecer como lo que no podía suceder en relación a su escolarización dió cuenta de rupturas respecto al “oficio de ser estudiante”. Sin embargo, con sus matices, en los sentidos producidos por los estudiantes en relación con su escolarización, surgen también continuidades respecto a la escuela, en tanto que constituye un lugar al que se quiere volver y un ambiente que *impulsa a seguir estudiando*. Ambiente que es, cuanto menos, muy difícil de lograr en los hogares. Sin embargo, las evocaciones en torno a ella refieren a aquello que se extraña y surge como una apuesta hacia lo que está por venir, como espacio desde donde se pueden afrontar los desafíos que se proyectan a futuro y a partir del cual es posible tejer estrategias ante la precariedad cotidiana (Langer, Cestare y Martincic, 2019).

Referencias bibliográficas

- Almada, M. L., Bang, L., Cestare, M., Grinberg, S., Pérez, A., Venturini, M. E., Villagran, C. (2019) *Políticas públicas, educación secundaria y desigualdad. Un estudio en zona norte de Santa Cruz*. Informe Científico Técnico - UNPA, pp. 117 - 140 <http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n4.812>
- Barthes, R. (20216) *La cámara lúcida: notas sobre la fotografía*. Paidós.
- Bocchio, M.C. y Villagran, C.A. (2020) Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas. *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 365-380. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-283>

- Dafuncho, S. (2011) La experiencia escolar de estudiantes de nivel medio en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Un estudio en José León Suárez. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. FaHCE - UNLP. <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar> ISSN 18539602
- Dafuncho, S. y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), pp. 245-269.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En Dreyfus, Hubert L. y Rabinow, Paul (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. 1- ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Fondo de cultura económica
- Foucault, M. (2014). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018) *La arqueología del Saber*. Siglo Veintiuno editores.
- Grinberg, S; Verón, E. y Bussi, E. M. (2020). #COVID19 shock y la perplejidad de los derechos humanos. Disponible en: <https://diagonalciep.org/covid19-shock-y-la-perplejidad-de-los-derechos-humanos/>
- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila
- Grinberg, S. (2013). Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. *Hacia una genealogía. Controversias y concurrencias Latinoamericanas*. (pp. 86 - 97)
- Grinberg, S. y Villagrán, C. (2020). La reforma de la educación y sus arquitecturas: un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Perfiles Educativos*, 42(170). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59062>
- Gvirtz, S; Grinberg S.y Abregú, V. (2009) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Aique

- Langer, E. (2012) *Somos todos rebeldes. La ironía y el humor de estudiantes que resisten en contextos de pobreza urbana*. Jornadas de jóvenes investigadores en educación FLACSO/Argentina.
- Langer, E. (2016). Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2),
- Langer, E. (2018). Los miedos en tiempos de crisis según docentes y estudiantes de Argentina. En *Revista Universitas*, 28, pp. 19-38.
- Langer, E., Cestare, M. y Martincic, H. (2019). *Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal*. Informes Científicos Técnicos - UNPA, pp. 136-154. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.792>
- Larrosa, J. (2016). Capítulo 01- Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Perez, A. (2016). *De la población a la población escolar*. En Langer, E. y Buenaventura, B. (comp.) Usos y perspectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte. (Argentina): Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina. Disponible en: <https://www.delgatogris.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/Langer-y-Buenaventura-eds-Foucault-y-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Pineau, P (2016) *¿Porqué triunfó la escuela?* En Pineau, P. Dussel, I y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Ed. Paidós. pp. 1017-1030.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Experiencias escolares de jóvenes wichí en contexto de pandemia

Sulca, Elisa Martina de los Ángeles. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Salta
E-mail: elysulca@gmail.com
Profesora en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación.

Guanuco, Rodrigo Saul. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Salta
E-mail: rodrigoguanuco793@gmail.com
Profesor en Ciencias Biológicas - Magíster en Enseñanza de Ciencias Exp y Tecnología.

Corregidor, Francisca del Pilar. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Salta
E-mail: pilarcorregidor@yahoo.com.ar
Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares.

Resumen

La desigualdad social y educativa que afecta a los pueblos indígenas en Latinoamérica en general y en Argentina en particular se inscriben en procesos de largo alcance. Los mecanismos que posibilitan su reproducción son de orden material y simbólico, operan marginando y excluyendo sistemáticamente a estos colectivos del acceso a la educación, a la propiedad de la tierra y a un sistema de salud y justicia que reconozca y respete sus universos simbólicos.

Este trabajo presenta una serie de resultados obtenidos en el marco del Proyecto de Investigación 2624/0 del Consejo

de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, cuyo propósito es reconstruir las experiencias escolares de jóvenes indígenas que asisten a una escuela secundaria rural con itinerancia ubicada en el departamento Rivadavia, al este de la provincia de Salta.

Los testimonios de los actores escolares (director y docentes) recogidos mediante entrevistas en profundidad permiten identificar las expresiones de la desigualdad en el ámbito escolar que en el contexto de emergencia sanitaria generada por el Covid-19 se tornan más visibles a la vez que se profundizan. La falta de recursos materiales para sostener la continuidad pedagógica ante la virtualidad forzada y las condiciones de existencia signada por la pobreza de las y los estudiantes y sus familias son algunas de las dimensiones de este fenómeno que contribuyen a reproducir una estructura desigual de oportunidades.

Palabras clave: experiencias escolares, escuela secundaria, jóvenes, pueblos originarios, pandemia (Covid-19).

Introducción

Ante la pandemia generada por el Covid-19 que afectó al mundo, la principal medida sanitaria adoptada por el gobierno nacional en 2020 fue el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO). Ello supuso el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles y la virtualización forzada con el objetivo de sostener la continuidad pedagógica.

En el caso específico de los pueblos indígenas, la provincia de Salta se destaca por la notable presencia de estos colecti-

vos. Los datos oficiales disponibles, correspondientes al último Censo Nacional (2010), registra 79.204 personas que se autorreconocen indígenas e identifica 8 pueblos originarios. El relevamiento realizado por Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios en el 2015, identifica 7 pueblos más, lo cual convierte a Salta en la provincia con mayor diversidad cultural en su territorio.

La pandemia visibilizó, a la vez que profundizó la desigualdad social y educativa que atraviesa a los pueblos indígenas. Enfocamos el análisis en las condiciones de escolarización de jóvenes pertenecientes al pueblo Wichí, que habita en la franja territorial que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo, en las provincias de Salta, Formosa y Chaco (Ossola, 2015). En Salta se registran 19.819 integrantes de este pueblo. Una de las características centrales es la vitalidad de su lengua (Ossola, 2015) que ha sido interpretada como una forma de resistencia ante la colonización (Hecht, 2006). Las problemáticas que los afectan son la falta de acceso al agua, vivienda, salud, justicia, educación, la desnutrición y muerte infantil entre otras. Vale destacar que “las condiciones de vida de los pueblos indígenas en general son heterogéneas, caracterizándose por la desigualdad respecto de la población mayoritaria (no- indígena) y la inequidad en el acceso a bienes y servicios” (Ossola, 2020, p.35).

Ante la emergencia sanitaria la desigualdad social y educativa se tornó más visible, a la vez que profundizó las inequidades que históricamente acechan a estos colectivos. Los testimonios de docentes y directivo, recogidos mediante entrevistas en profundidad, permiten dar cuenta de las múltiples aristas de este fenómeno que tiene como efecto el abandono escolar.

Vale destacar que ante la obligatoriedad de la educación secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional N°26.206, la provincia de Salta elaboró dos estrategias para garantizar el acceso a este nivel:

- 1) la creación de colegios secundarios pluricurso con y sin itinerancia a partir del Decreto 1385/11 y,
- 2) el proyecto de Educación Secundaria mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el Decreto 969/134, que autoriza la creación del colegio N°5212 con sedes en 11 parajes rurales, a las que asisten estudiantes de ocho etnias diferentes de la provincia (Olarte y Velarde, 2019, p.252).

Estas propuestas tienen como propósito adecuar la escuela secundaria a la organización espacio-temporal y a las necesidades de las comunidades. No obstante, no se ha logrado garantizar el acceso a una educación de calidad y respetuosa de la diversidad, ya que hay condiciones de pobreza extrema y ciertas representaciones estigmatizantes sobre los y las estudiantes indígenas y sus familias que operan como obstáculo en la garantía del derecho a la educación.

Contexto y metodología

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación N°2624/0 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, denominado “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco salteño”.

El estudio cualitativo de carácter exploratorio se llevó a cabo en la escuela secundaria rural con itinerancia ubicada en la localidad de Misión San Patricio, al norte de la provincia de Salta. El formato escolar con itinerancia consiste en el agrupamiento de varias instituciones (un aula base y aulas anexas) bajo una misma dirección y con un cuerpo docente que rota entre ellas. Nuestro trabajo se desarrolló en el aula base porque es la única a la que asisten estudiantes wichí y criollos. Las aulas anexas están ubicadas en los parajes de Fortín Belgrano, Pozo el Algarrobo y La Salvación. La distancia entre ellas es de aproximadamente 60 kilómetros.

En Misión San Patricio habitan alrededor de 150 familias y 600 personas pertenecientes al pueblo wichí. Las familias son de condición socioeconómica desfavorable, viven en casas de adobe y techos de paja, sin servicios básicos de agua y luz. Se dedican a la cría de animales caprinos, porcinos y vacunos, y, a veces, a la caza y pesca de la que participan activamente los y las jóvenes estudiantes. No cuentan con transportes, ni caminos transitables que permitan la comunicación entre los parajes, aspecto limitante a la hora de conseguir alimentos, atención médica y otros servicios que no poseen en la comunidad (no cuentan con centros de salud en la comunidad).

La escuela secundaria no cuenta con edificio propio, funciona en las instalaciones de la escuela primaria. Las y los docentes permanecen en ella por un periodo de quince días. En muchas ocasiones, sobre todo en épocas de lluvia, no pueden ingresar a la institución por el corte de la ruta o por la falta de movilidad, pues ante la ausencia de transporte público deben contratar vehículos particulares afrontando costos económicos muy altos.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad a docentes y al directivo de la escuela. Antes de la pandemia parte del equipo de investigación se trasladó hasta la institución para relevar la información. Durante la pandemia se entrevistó de manera virtual al directivo. Estas dos instancias de trabajo permitieron comprender las condiciones de desigualdad en las que se escolarizan los y las jóvenes wichí antes y durante la pandemia.

Las condiciones de escolarización de las y los jóvenes wichí antes y durante la pandemia

A partir del análisis de los testimonios de los actores escolares hemos identificado tres aspectos centrales que inciden en los procesos de escolarización de los y las jóvenes wichí, antes y durante la pandemia.

1. La pobreza material y los bajos niveles educativos de las familias,
2. las complejas condiciones del trabajo docente,
3. la escasa disponibilidad de recursos pedagógicos para llevar a cabo una educación de calidad.

En este contexto “muchos sujetos quedan a mitad del camino o son expulsados de la escuela en distintos niveles, por razones de índole lingüística cultural (incomunicación docente-alumno, poca competencia en español y escolaridad monolingüe, entre otras) y económicas (pobreza, desocupación, migraciones)” (Hecht y Ossola, 2016, p.14).

El testimonio de padres y madres ilustran las condiciones de existencia:

Yo tengo hijos que tienen interés en ir a la secundaria y quieren llegar un poco más arriba y por ahí cuesta porque tenemos muchas necesidades. Por ejemplo, es mucho sacrificio comprar los útiles, yo saco un crédito para poder tener las hojas, la mochila o lo que se necesite para la escuela.

[Entrevista a padre de estudiante, junio de 2019]

Hay mucha necesidad, está el tema de medicamentos, de estudios, de que los chicos de acá de la comunidad no pueden seguir estudiando.

[Entrevista a madre de estudiante, junio de 2019]

Cuando llueve a veces pasamos días sin comer, hay mucha necesidad acá en la comunidad, cuando llueve es imposible salir o entrar, no podemos ir a buscar ni un pedazo de pan.

[Entrevista a madre de estudiante, junio de 2019]

El tema de la alimentación es feo, más cuando nacen bebés, acá en la comunidad los recibimos como podemos, pero a veces pasan días y como no vienen médicos, no tienen los certificados de nacimiento y pasan días sin documentos, el año pasado estuve trabajando en el centro de primera infancia y había 10 niños sin documentar.

[Entrevista a padre de estudiante, junio de 2019]

Estos extractos de las entrevistas realizadas, reflejan las condiciones de pobreza material y escasas experiencias educativas de la población; como así también dan cuenta de cómo el acceso a la salud, alimentación, justicia, vivienda y educación se ve obstaculizado ante la falta de políticas públicas efectivas que permitan paliar estas problemáticas históricas.

Sin embargo, se revaloriza la importante función de la escuela en estas comunidades, como el lugar que convoca y reúne a la comunidad para abastecerse con ropa, mercadería, agua, entre otras cosas (Ossola, 2013).

El segundo aspecto, que refiere a las condiciones extremas del trabajo docente está vinculado no solo a las “falencias” en la formación o las dificultades para acceder a capacitaciones y actualizaciones que les permitan conocer la lengua y cultura wichí, sino también al acceso a su lugar de trabajo.

Con el tema de la itinerancia nos cuesta muchísimo la capacitación, hay que pensarlo dos veces cuando vas a hacer un curso porque dejás la escuela, tenés que viajar, lo que fuere para capacitarte.

[Entrevista director, junio de 2019]

Aquí viene un docente común y corriente, todos hemos venido con los ojos cerrados sin saber cómo se trabajaba. No tenemos en la formación alguna materia como por ejemplo educación rural, no hay, no existe.

[Entrevista director, junio de 2019]

Cada aula anexo tiene una moto y con eso vamos a trabajar a las escuelas, pero a veces se pincha una goma o se rompió la moto, y tenés que esperar a la deriva a que pase alguien y pueda llevar a ese docente a la escuela, porque no tenemos cómo comunicarnos, no tenemos comunicación acá.

[Entrevista director, junio de 2019]

Cuando no tenemos la moto, tenemos que pagar un flete y en estos momentos nos están cobrando más de mil pesos por tra-

mo, una locura pero bueno también el precio de la nafta los lleva a eso ¿no?

[Entrevista director, junio de 2019]

La precarización laboral de los y las docentes, sobre todo en estos contextos, incide en el desarrollo de una educación de calidad. Los gastos “extras” para llegar al lugar de trabajo, la rotación entre instituciones supone un esfuerzo físico y emocional que afecta el desempeño profesional, sumado a las demandas de capacitación desde el Ministerio de Educación y a las escasas herramientas a que acceden en su formación para trabajar en contextos de ruralidad y diversidad cultural.

Con respecto al tercer aspecto, es posible afirmar que el advenimiento de la pandemia dificultó profundamente las posibilidades de sostener las trayectorias educativas de los y las jóvenes wichí. La falta de recursos como computadoras y celulares, la inexistencia de conectividad sostenida, la imposibilidad de acompañamiento genuino por parte de las y los docentes (con quienes se perdió el contacto por falta de vías de comunicación), la ausencia de apoyo y orientación en las tareas escolares por parte de las familias (ya que en su mayoría no alcanzaron este nivel educativo, por ende no pudieron ofrecer ayudas precisas), sumado al desempleo, la desnutrición, la falta de agua, entre otros aspectos, contribuyeron al abandono escolar.

El directivo comentaba que:

De los 109 alumnos que tuvimos el año pasado (2019), solamente 20 se pudieron comunicar con nosotros...

[Entrevista director, mayo de 2021]

El entrevistado aludía a que los estudiantes criollos pudieron participar más en la virtualidad ya que contaban con recursos mínimos como un celular para acceder a las tareas escolares, mientras que los estudiantes wichí fueron los que perdieron contacto con sus docentes y en muchos casos no accedieron a ninguna de las tareas que fueron enviadas por WhatsApp o mediante cartillas impresas. El siguiente testimonio explica el modo en que se procuró mantener la vinculación con estos estudiantes:

El tema de la promoción acompañada de San Patricio, se está trabajando a través de la virtualidad, de cartillas, o a través de grupos de WhatsApp. ¿Entonces qué hacemos nosotros? Los que estamos más cercanos, los que pasan por acá por San Patricio para ir a otro paraje, le hacemos el favor a los otros profesores que les tocaría esta semana, por ejemplo, y les dejamos las cartillas. Entonces, el alumno se pone en contacto con su cartilla y automáticamente le devuelve por mail o por WhatsApp, o por una llamada de teléfono al profesor las tareas, a través de fotos. Los chicos que no tienen teléfono, por ejemplo, en Misión San Patricio, que son la mayoría, realizan las tareas y cuando volvemos a salir el viernes, pasamos por San Patricio, retiramos los trabajos prácticos que tienen realizado y se los entregamos a los profesores para que los corrijan.

[Entrevista director, mayo de 2021]

Después tenemos los profesores que ellos han hecho un grupo de WhatsApp y bueno, ellos mandan los trabajos, y cuando los alumnos tienen oportunidad de subir el teléfono al árbol digamos, o agarran señal en la misma escuela, ya se fijan que trabajo hay.

[Entrevista director, mayo de 2021]

La modalidad adoptada para sostener el vínculo pedagógico con los y las estudiantes se basó principalmente en la entrega y resolución de las tareas escolares. Las explicaciones y guías en el desarrollo de los contenidos no fueron posibles dadas las dificultades para conectarse.

El tema fue muy drástico [...] yo puedo entrar a dejar una cartilla, pero si a mí me piden explicaciones de matemática, o de historia, o de filosofía, yo no tengo ni idea; o sea, si tengo noción, pero no la profundidad que puede llegar a tener un profesor específico. Entonces la función de dejar una cartilla no es lo mismo que, pueda entrar el profesor, cosa que no podía venir, y le haga la explicación pertinente para que el chico pueda hacer las tareas.

[Entrevista director, mayo de 2021]

Una cuestión para destacar es el carácter monocultural y monolingüe de la escuela secundaria. Tal como mencionamos en párrafos precedentes el pueblo Wichí mantiene un alto nivel de vitalidad de su lengua materna. “El 93,5% de los wichí mayores de cinco años habla y/o entiende la lengua indígena, ya que es la lengua que se utiliza en el ámbito doméstico” (Hecht y Ossola, 2016, p. 10). En la escuela, la lengua wichí se convierte en un obstáculo para el aprendizaje de los contenidos escolares monoculturales y para el intercambio cotidiano. Al respecto, una docente comenta lo siguiente:

El primer obstáculo con el que yo me encontré es la comunicación, es que hablaban poco y casi nada, yo no podía saber si me estaban

entendiendo o no, me costó un poquito romper esa barrera de comunicar y cuando logré hacerlo, lo que pude ver es que estaban en un, bueno estaban en un nivel bajo de conocimiento, tanto es así que yo tenía que bajar los niveles de lo que yo estaba dando para comenzar desde ahí, con decirte que hay chicos que no saben las tablas.

[Entrevista a docente, junio de 2019]

La lengua indígena es considerada como obstáculo para la comunicación. Un entrevistado señala que la apropiación de algunos términos de la lengua wichí por parte de los actores institucionales es para llamar la atención o comunicar cuestiones básicas de convivencia.

La escuela primaria es la que se encarga de introducir el castellano, ya en la secundaria hablan el castellano porque nosotros no sabemos hablar el wichí y si aprendemos a hablar es para decir siéntense, cállense, hagan caso.

[Entrevista director, junio de 2019]

Es importante destacar que el principal propósito de las instituciones educativas fue el silenciamiento de las culturas indígenas y la imposición de la cultura dominante (Castillo, 1999; Rossi, 2003). Ello, llevó a que muchos estudiantes indígenas construyan una visión negativa del sistema educativo, llegando a calificarlo como excluyente ya que se sentían discriminados tanto por los docentes como por sus compañeros (Artieda, 2012, Ossola, 2013).

A modo de cierre

Los procesos de escolarización de los y las jóvenes wichí en contextos de pandemia se ha complejizado mucho más. La

pobreza, el hambre, el acceso al agua y a la vestimenta fueron las necesidades básicas insatisfechas que pusieron en segundo lugar la escolarización. Los testimonios analizados dan cuenta de que las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes wichí están condicionadas por situaciones de vulnerabilidad, inequidad y desigualdad social que antes de la pandemia eran críticas y que durante la crisis sanitaria se han agudizado mucho más. En este sentido, Novaro (2020) sostiene que ante el advenimiento del Covid-19 se reviven muchas y diversas pandemias que afectan mayormente a los pueblos indígenas.

Al respecto, cobran especial consideración, las políticas de equidad educativa –que con claros y anhelados objetivos de funciones redistributivas- reflejan estrategias de respeto e incorporación de la diversidad cultural pero que tienen ciertos límites en su concreción. En este sentido, es imprescindible poder apostar a políticas públicas y a prácticas pedagógicas con base intercultural que promuevan las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación de las nuevas generaciones indígenas.

Asimismo, a lo largo del análisis realizado, se revaloriza a la escuela como poderoso espacio intersubjetivo y habilitante sociocultural: se advierte el convencimiento, tanto desde la voz de padres, docentes y directivo entrevistados, de que, en última instancia, todo puede hacerse desde y en las escuelas; por ejemplo, nada más y nada menos, creer que se puede cambiar una profecía autocumplida, y aún más, desarticular y torcer supuestos destinos inquebrantables.

Bibliografía

- Abiles, P. (2010). Escuela, interculturalidad e identidad nacional: estudio del caso de la Puntana en el Pilcomayo salteño. (Tesis de Antropología inédita) Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.
- Artieda, T. (2012). "Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960)". En Cucuzza, H. R. y Spregelburd, R. P. (dir.) Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales, Buenos Aires, Editoras del Calderón S.R.L., pp. 435-470. ISBN: 978-98724602-3-5
- Castillo, M. (1999). Modernidad y pueblos indígenas: algunas observaciones en torno a la comunidad indígena de Alto la Sierra (provincia de Salta - Departamento Rivadavia Banda Norte). *Tesis de Antropología inédita*. Universidad Nacional de Salta. Salta: UNSa.
- Hecht, A. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). *Cuadernos Interculturales*, 4, (6), pp. 93-113.
- Hecht, A., y Ossola, M. (2016). Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí. *Educação e Cultura Contemporânea*, 13, p. 5 - 24.
- Montani, R. y Juárez, G. (2016). *Ijwalas ta pajche: Los días del pasado: Mahnyay ta iyejenp'ante wichi ta ihi Muliyus, San Patlisyu lhoya Kalehi: Historias de los wichí de Morillo, San Patricio y Los Baldes*. Córdoba - Argentina: Ediciones La Marmosa. Centro de Investigaciones Históricas y Antropológicas (CIHA): Universidad Nacional de Córdoba.
- Olarte, I., y Velarde, C. (2019). Del dicho al hecho hay un largo trecho: Secundaria Obligatoria en la ruralidad. *Cuaderno de Humanidades*, 31, pp. 106-122.
- Ossola, M. (2015). Entre permisos y ejemplos. Reconfiguraciones familiares entre los jóvenes universitarios wichí en el Noroeste Argentino. *Cuicuilco, Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 22 p. 75 - 90.

Ossola, M. (2020). *La formación superior indígena en contexto de pandemia*. Boletín del grupo de trabajo Educación e Interculturalidad: Clacso.

Ossola, M. M. (2013). Jóvenes wichí en la educación superior: interpe-laciones escolares, étnicas y etarias (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras.

Rossi, J. (2003). Los Wichí (Matacos). Editorial Galerna. Buenos Aires.

La construcción social del suicidio en la escuela secundaria. Notas sobre la desigualdad y el dolor

Ludmila Magalí Sukolowsky. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Licenciatura en Ciencias de la Educación – UBA.

ludmilamsuko@gmail.com

En este trabajo me propongo realizar una serie de conceptualizaciones teóricas sobre las prácticas ligadas al suicidio en el marco de un estudio socioeducativo del que participo como investigadora estudiante cuyo propósito es el de comprender las experiencias emocionales de las y los jóvenes estudiantes de educación secundaria. Entendiendo al suicidio en el contexto de los procesos de dolor social juvenil. Se parte del supuesto de que las emociones no son sensaciones o percepciones en estado puro, sino que implican siempre actos interpretativos estructurados cultural e históricamente.

Las experiencias emocionales de las y los estudiantes se expresan no solo en lo que dicen (actos del lenguaje), sino también en los signos corporales producto de los mecanismos y las relaciones sociales de dominación simbólica (Bourdieu, 1991; Kaplan y Szapu, 2018, 2019, 2020). Frente al silenciamiento o la ausencia de palabras que permitan simbolizar el dolor social, es el cuerpo el que se expresa para poder restaurar el lazo con el mundo exterior. Desde la sociología figuracional de Norbert Elias se postula que el valor social del individuo se conforma a partir de la posición que ocupa en la estructura económica, de las interdependencias personales

y, sobre todo, de “las vinculaciones emocionales de los *hombres* [que constituyen] eslabones de unión de la sociedad” (Elias, 2008. p. 163).

La construcción identitaria en la juventud está atravesada por la mirada social, especialmente por la de los pares generacionales: es una instancia que da valor o lo quita. Los vínculos afectivos ocupan un papel central en los procesos de socialización y subjetivación. De acuerdo con Illouz (2012), la valía social no es previa a las interacciones sino que porta una dimensión relacional.

Elias y Scotson (2016) recuperan los interrogantes que se formulan las y los jóvenes acerca de *¿quién soy?* o *¿cuál es mi valor y posición como persona?* para interpretar los procesos de auto-afirmación del yo. La producción de subjetividad y del propio valor son una de las funciones simbólicas con mayor efecto social en la experiencia escolar (Kaplan, 2013).

En su análisis acerca de los Cuerpos de Voluntarios en los años de entreguerra, Elias (1994) sostiene que las juventudes precisan tres cosas para existir: “perspectiva de futuro, [...] un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en el que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes [como así también] una meta que dé sentido a su vida” (p. 147). Kaplan (2016) sugiere incorporar la cuarta necesidad que es la de alcanzar reconocimiento, respeto y estima social, en tanto que valores a conquistar que inciden en la construcción de las imágenes y auto imágenes. La lucha por el reconocimiento brinda la oportunidad de sentirse valioso para la sociedad (Honneth, 1997). El sentimiento de soledad se experimenta frente a la falta de reconocimiento en una dinámica vincular signada

por el desprecio, la exclusión y la eliminación. La autopercepción de soledad remite a que las personas pueden vivir entre los demás aunque carezcan de significación afectiva (Elias, 1987).

Las y los estudiantes parecen internalizar en su biografía social y escolar categorías estigmatizantes (Goffman, 2008). Los juicios y clasificaciones escolares son constituyentes de subjetividades en la medida en que otorgan o quitan estima social (Kaplan, 2008). Estos etiquetamientos operan en las formas de sociabilidad escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a otros. Los sentimientos de humillación, vergüenza o respeto funcionan como una *red sentimental* que da cuenta de cómo la violencia opera como un dolor social (Kaplan y Szapu, 2019).

Lo que uno siente es finalmente un problema colectivo y social en tanto las emociones no residen ni en el sujeto ni en los objetos, sino que se construyen en las relaciones interpersonales de la intersubjetividad (Kaplan, 2020).

El lenguaje de las emociones

Según Illouz, la emoción es la energía interna que nos impulsa a llevar a cabo un acto, en tanto dota a ese acto de un “humor” o una “coloración” particular. Puede ser definida como el aspecto “cargado de energía” de la acción en la que se imbrican: cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo.

Lejos de ser presociales o preculturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere la capacidad de impartir energía a la acción. Lo que hace que la emoción lleve incrustada

esa “energía” es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente. [...] La emoción, sin duda, es una entidad psicológica pero -probablemente en mayor medida- es también un elemento cultural y social: por medio de la emoción representamos las definiciones culturales de la condición de persona tal como se las expresa en relaciones concretas e inmediatas, pero siempre definidas en términos culturales y sociales. La intensa fusión de los significados culturales y de las relaciones sociales también da a las emociones su carácter pre reflexivo a menudo semiconsciente. Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no contengan suficiente cultura y sociedad, sino porque de hecho contienen demasiado de ambas (Illouz, 2010:24).

El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales. Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender (Kaplan y Szapu, 2020).

De acuerdo con Honneth (1997), el reconocimiento de los otros se convierte en una necesidad vital donde todo sujeto puede constituir una identidad plena y estable. Desde esta perspectiva, el fin de la vida social consiste en la autorrealización signada por la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima que se producen en la vida comunitaria. El valor social del sujeto precisa entonces del reconocimiento para que, en caso de percibirse, “tenga la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad” (p. 155).

Como contrapartida, Illouz (2012) recupera el concepto de *invisibilidad social* de Honneth (1997) para referirse a la sensación de temor al rechazo que estructura la vida de las personas. La invisibilidad social puede ser producida mediante ciertas formas de humillación más bien sutiles o encubiertas. Las respuestas expresivas de los ojos, la cara y la sonrisa constituyen el mecanismo elemental de la visibilidad social y una forma básica de reconocimiento.

Hacia una conceptualización sobre de las prácticas ligadas al suicidio

Le Breton en *Conductas de Riesgo. De los juegos de muerte a los juegos de vivir* (2011) argumenta que la violencia contra sí mismo acontece cuando el sujeto no logra constituirse en actor. Producto de la negación de su subjetividad, los actos de violencia contra el propio cuerpo pueden ser interpretados como un medio a través del cual se busca tramitar el sufrimiento. Siguiendo a Wieviorka (2001) la violencia puede ser entendida como desconstrucción, si el sujeto ha sido negado; y como construcción, si ha logrado expresarse. Las prácticas de violencia precisan ser significadas como un tipo de violencia autodestructiva frente a la vivencia del sinsentido de la vida; teniendo en cuenta que las interacciones y las emociones son dimensiones centrales en la producción y reproducción de la trama escolar. Entendiendo que el orden escolar es de naturaleza fundamentalmente afectiva (Kaplan, 2018).

Las conductas de riesgo manifiestan un enfrentamiento con el mundo cuyo fin no es la muerte propiamente dicha sino, por el contrario, seguir viviendo para encontrarle un sentido

a la propia vida. Manipulando la hipótesis de su muerte voluntaria, el joven agudiza su sentimiento de libertad, desafía el miedo haciéndole frente, convenciéndose de que con el tiempo tiene una puerta de salida si se le impusiese lo insostenible. “La muerte entra así en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que lo sobrepasa” (Le Breton, 2011, p. 47). Lo que se pone en juego es el patrimonio identitario por excelencia, el cuerpo, para encontrar un lugar en el tejido del mundo. Se produce un intercambio simbólico con la muerte donde se ofrece la propia vida para que, en caso de salir adelante, el riesgo restituya un sentimiento de omnipotencia. Se acepta, bajo una matriz inconsciente, poner en riesgo la existencia terrenal con el objetivo de ganar un sentido de vivir ausente. Estas ideas no siempre implican un deseo de muerte, muchas veces consisten en un anhelo de dejar de sufrir para no sentir más el dolor que sienten (Toporosi, 2015). Las conductas de riesgo son ritos íntimos de fabricación de sentido. Son pruebas que las y los jóvenes se infligen con una lucidez inigualada, ritualizaciones salvajes de un pasaje doloroso, momentos transicionales donde el cuerpo mismo es un objeto transicional proyectado al mundo duramente para continuar una marcha penosa de confusión (Le Breton, 2011). Entre estas ritualizaciones descritas por Le Breton se encuentran: la anorexia, el alcoholismo, la toxicomanía, las tentativas de suicidios, la velocidad al volante, la fuga, la delincuencia, las relaciones sexuales sin protección, entre otras.

Desde la sociología procesual de Norbert Elias, se postula que el sentido de la vida no puede ser reducido al propio universo individual con autonomía de la historia social y de las vinculaciones afectivas. La relación que se establece

con la vida y la muerte se configura a partir de emotividades particulares que refieren a un contexto sociohistórico e institucional determinado (Elias, 1987; Kaplan, 2016; Arevalos, 2020).

En Acerca del suicidio, Marx (2012) formula una crítica a las condiciones sociales de la vida moderna considerando que “el suicidio no es más que uno de entre mil y un síntoma de la lucha social general (...) que pone en evidencia el drama de los individuos y las angustias de la vida privada en la sociedad moderna capitalista” (p. 72). Por su parte, Durkheim (2004) define al suicidio como un hecho social que no puede ser interpretado a través de causas individuales sino considerando las formas de cohesión social. “El hombre no puede vivir si no se vincula a algo que le sobrepase y que le sobreviva (...) la vida, solo es tolerable si se le encuentra algún sentido, si tiene algún fin que valga la pena” (Durkheim, 2004, p. 275).

El suicidio como problema social es un fenómeno multicausal en el que intervienen aspectos psicológicos, históricos y socioculturales (Kaplan y Arevalos, 2019; Arevalos, 2020). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud⁴⁵, en el año 2019 ha sido la tercera causa de muerte en la población de entre 15 y 29 años en el mundo. La tasa de suicidios adolescentes en Argentina se triplicó desde principios de 1990 constituyendo actualmente la segunda causa de muerte después de los accidentes de tránsito (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019). La visibilización de esta problemática sentó las bases normativas para la promulgación de la Ley Nacional de Prevención del Suicidio 27.130

45- Organización Mundial de la Salud (2019) Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

de 2015⁴⁶ y la Ley 14.991 de la provincia de Buenos Aires sancionada en 2017⁴⁷.

De acuerdo con una encuesta de UNICEF⁴⁸ realizada en septiembre de 2020 y que recuperó las voces de 8.444 adolescentes y jóvenes de 13 a 29 años de Latinoamérica y el Caribe, se observa que, a partir de la pandemia producida por el SARS-CoV-2 más de una cuarta parte sufrió casos de ansiedad, y un 15% depresión. Un 73% expresó haber sentido la necesidad de pedir ayuda en relación con su bienestar físico y mental. De ese total el 40% no lo hizo. En el caso de Argentina, un 39% de las y los jóvenes de 13 a 17 años manifestó haber tenido algún sentimiento de angustia o miedo frente al contexto actual (UNICEF, febrero 2021)⁴⁹.

Recuperar las voces de las y los estudiantes

Se busca una aproximación al fenómeno del suicidio juvenil desde la propia perspectiva del actor, es decir, reconstruir los diferentes puntos de vista expresados por las y los jóvenes en el ámbito escolar. Abordando las acciones de los individuos en una trama que involucre su historia y entorno (Sirvent, 2006).

46- <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/245000-249999/245618/norma.htm>

47- http://www.saij.gob.ar/14991-local-buenos-aires-adhesion-ley-27130-ley-nacional-prevencion-suicidio-lpb0014991-2017-11-30/123456789-0abc-defg-199-4100bvorpyel?utm_source=newsletter-semanal&utm_medium=email&utm_term=semanal&utm_campaign=ley-provincial

48- <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-jovenes>

49- <https://www.unicef.org/argentina/media/10081/file/Impacto%20COVID%20-%203%20Encuestas%20Educacion.pdf>

En noviembre de 2020 aplicamos una encuesta⁵⁰ a un total de 2.206 jóvenes de 1º a 6º año de escuelas secundarias públicas de gestión estatal urbanas periféricas de la provincia de Buenos Aires, con el objetivo de conocer sus experiencias emocionales durante la escolarización en pandemia. En el análisis de las respuestas se puso en evidencia que uno de los principales miedos que expresan las y los estudiantes consultados refiere a la posibilidad de perder las oportunidades académicas en función de sus expectativas subjetivas respecto del año escolar; hasta su máxima expresión: el contagio, la enfermedad y la muerte de los seres queridos. El 48% de las y los estudiantes manifestó tener miedo a que algún familiar o amigo/a se contagie de coronavirus y el 41% a perder un familiar. El 32% expresó temor a infectarse. Aparece también el sentimiento de pérdida en relación a lo económico-laboral en el seno del hogar: un 20% manifestó tener miedo a que algún familiar pierda el trabajo.

En cuanto a la modalidad de escolarización no presencial, un 83% de las y los estudiantes consultados sostuvo que se sintió mal o se adaptó a disgusto. De ese porcentaje, un 59% expresó que se adaptó pero no le gustó y un 24% que se sintió mal al respecto. Solo un 17% manifestó agrado con la nueva experiencia que les tocó atravesar.

En torno del sentimiento de soledad, 6 de cada 10 estudiantes señaló haber experimentado dicha emotividad. Del total, un 49% de los varones respondió haberse sentido solo

50- Kaplan, C. V., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Orbuch, I., García, P., Adduci, N., Sulca, E., Abecasis, L., Orguilla, P. y Sukolowsky, L. (2021). Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

durante el aislamiento; en cuanto a las mujeres ese porcentaje ascendió a 67%. Los aspectos más críticos del distanciamiento físico producto de la cuarentena se concentran en la dificultad percibida por las y los estudiantes para fortalecer los vínculos afectivos con sus pares. Más de un tercio expresó que no tuvo contacto social alguno con sus compañeros y compañeras y refieren sentimientos de soledad asociados fundamentalmente con los momentos de recreación o de necesidad de “sostenimiento entre pares”, por cuestiones personales, así como en otro plano, respecto de la mutua colaboración académica. Entre quienes cursaban el primer año esta desvinculación se extendió a casi la mitad de las y los jóvenes. Son los aspectos vinculados con la socialización los que en mayor medida manifestaron extrañar las y los estudiantes.

En relación al acompañamiento por parte de las y los docentes, la mayoría de las y los estudiantes tuvo contacto con ellos. De igual modo, destacaron haber mantenido algún tipo de vínculo con las y los preceptores. No obstante, 1 de cada 6 no mantuvo ningún tipo de comunicación con el equipo docente. La comunicación se estableció primordialmente vía WhatsApp, y un 15% señaló que el contacto se dio al retirar el bolsón alimentario. Un 77% expresó que se sintió acompañado/a por los equipos de profesores.

La escuela es un lugar de cuidado

Korinfeld argumenta en *Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad* (2016) que el crecimiento de las tasas de suicidio a nivel mundial ocurre en ciertas condiciones que plantea la época y que inciden en la producción

de subjetividades. Las y los jóvenes son particularmente sensibles a los mandatos e imperativos del tiempo que les toca vivir. Mientras aumentan las expectativas de autonomía, disminuyen las posibilidades concretas de efectivizarlas. Todo apunta a una imagen de futuro plena de incertidumbre y amenazas muy lejos de toda ilusión de progreso y bienestar.

Los imperativos del mercado calan hondo en la juventud generando consecuencias prácticas en una subjetividad que se está forjando. La identidad es un trayecto, un estar haciéndose en el oficio de aprender a habitar en sociedades donde hay dificultades para vivir bien (Kaplan y Szapu, 2020). En las cuales la escuela genera una trama afectiva ligada al conocimiento y a otros aprendizajes que tienen que ver con la socialización. En las voces de las y los estudiantes encuestados podemos observar que tiene un gran valor de refugio simbólico. La escuela puede operar como soporte afectivo habilitando la posibilidad de constitución del lazo social. La noción de soporte refiere a un entramado de vínculos en virtud de los cuales los sujetos construyen amarras simbólico-subjetivas (Kaplan, 2017).

Es por ello que se torna imprescindible que la escuela sea un espacio en el cual las y los estudiantes puedan canalizar las emociones de dolor. Es tarea de las y los adultos brindar espacios donde se sientan escuchados y logren encontrar otras vías mediante las cuales tramitar el daño emocional padecido. Tomar registro de las experiencias que atraviesan las y los jóvenes permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas para poder, a partir de allí, adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas (Kaplan y Szapu, 2020, p. 113).

Por ello considero importante situar a la afectividad como un componente cultural que permite fabricar lazo social en nuestras instituciones educativas. De acuerdo con Korinfeld (2016), cuando la muerte o alguna de las violencias extremas emergen en una escuela se produce un estallido en el discurso educativo que tiene un efecto desestructurante difícil de registrar y poder significar. Soportar la falta de sentido de un acto tan radical como el suicidio o su tentativa es un trabajo psíquico individual y colectivo contra el desamparo simbólico y la indefensión que nos provoca.

La desigualdad es un ordenamiento económico y sociocultural que afecta la dignidad humana y que cercena las expectativas socioeducativas. En el análisis de las experiencias emocionales y de su relación con las prácticas de autodestrucción es preciso dar cuenta de la dialéctica entre los condicionamientos objetivos y los sentidos que construyen los actores en su interacción. Asumiendo que la realidad afectiva bajo las condiciones de la modernidad refleja la vulnerabilidad del yo, se considera relevante comprender la expresión del dolor social y su relación con las prácticas ligadas al suicidio.

En ese sentido, es necesario continuar indagando y re pensar los modos en los que nos posicionamos a la hora de preguntar o conversar con las y los jóvenes acerca de sus emociones y las prácticas de violencia contra el propio cuerpo en un contexto en el que el encuentro con el otro se ve limitado.

[1] Este trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT: “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos”, bajo la dirección de Carina V. Kaplan y con sede en el IICE-FFyL UBA.

Bibliografía

- Arevalos, D. H. (2020). *El sentido de la vida y las prácticas ligadas al suicidio. Testimonios de jóvenes escolarizados*. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm. 32.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- (1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- (1994). *Civilización y violencia*. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm 65.
- (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Grijalbo.
- Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires, Katz.
- Kaplan, C.V (2008). *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- (2016). *El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional*. En Kaplan, C. V. y Sarat, M. (comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). *La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias*. En Revista Latinoamericana de Investigación Crítica, vol. 8, pp. 119-134.
- Kaplan C. V. y Arevalos D. (2019). Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor. Voces de la Educación Vol. 4, Núm.7, México. Disponible en: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/178/153>
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Autoagresiones corporales: narrativas del dolor de jóvenes estudiantes. Voces De La Educación, 98-112. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/214>
- (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México, CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica.
- Kaplan, C.V. y Arevalos, D. H. (2020). *La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo*.
- Kaplan, C.V. (2020). *Emoción y capitalismo*. En R.E, Lolas y F, Angulo Rasco (Comp.) (2020) *Conceptos para disolver la educación capitalista*, (pp. 147-158). Barcelona, Terra Ignota.
- Kessler, G. (2009) *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Siglo veintiuno.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Topia
- (2012). *Por una antropología de las emociones*. Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, dic.2012, núm.10, Año4, p.69-79.
- (2014). *Una breve historia de la Adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- (2017). *El cuerpo Herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Topia.
- Marx, M. (2012). *Acerca del suicidio*. Buenos Aires, Las Cuarenta.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Toporosi, S. (2015). *Me corto y me quiero matar*. En Revista Topia, 75, 24-25. Disponible en <https://www.topia.com.ar/articulos/me-corto-y-me-quiero-matar>

Wieviorka M. (2001) La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, vol.10, núm.3, p.337-347. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/122/12210301.pdf>

Sección 5. Trabajo docente en el nivel secundario en pandemia

Mariano Chervin, Luisa Salazar Acosta y Adriana Ortiz

La crisis sanitaria por el Covid-19 que vivimos desde el año 2020 ha agudizado los debates y cuestionamientos en torno al trabajo docente, sus estrategias y objetivos. La irrupción de la pandemia, las medidas de aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO/DISPO), y el retorno a la presencialidad en las aulas bajo diversas formas, han alterado de un modo inesperado los espacios, tiempos y maneras de trabajar y enseñar de lxs docentes, lo que llevó a repensar su tarea.

En este contexto, lxs docentes tuvieron que transformar sus modos de planificar y dictar clases, acondicionar sus hogares a las demandas de su trabajo, capacitarse en el uso de herramientas pedagógicas digitales, adecuar sus tiempos y ritmos laborales a nuevas demandas, y redefinir las maneras de vincularse y comunicarse tanto con directivxs, colegas y preceptorxs, como con estudiantes y sus familias. Esta mutación forzosa del trabajo docente generó controversias que ocuparon buena parte de la agenda de discusión pública. Sin matices, el debate osciló entre posiciones que destacan la labor docente y reconocen la intensificación de su tarea, y otras que desmerecen e invisibilizan el trabajo virtual, al punto de considerar que, durante este tiempo extraordinario, las clases estuvieron suspendidas.

Frente al estado de situación, este Grupo de Trabajo convocó a docentes e investigadorxs de distintas disciplinas de

las ciencias sociales y las humanidades, provenientes de diferentes puntos del país, a socializar estudios que tuvieran como desafío analizar y reflexionar sobre estos inéditos y dinámicos procesos. La propuesta buscó promover el diálogo y el debate en el análisis de las vicisitudes del trabajo docente en pandemia, considerando: i) la dimensión institucional o cultura institucional; ii) las identidades de clase, género, laborales, entre otras; y, iii) los efectos en las condiciones de escolarización y en los aprendizajes de jóvenes de distintos grupos sociales.

Las contribuciones dieron cuenta de la situación del trabajo docente en la zona centro del país, en ciudades como Córdoba, Mar del Plata, La Plata y Buenos Aires. Si bien la mayoría se concentró en zonas urbanas, también se presentaron experiencias docentes en zonas rurales. El objetivo del encuentro se cumplió ampliamente, logrando espacios flexibles de intercambio, lo que permitió discusiones constructivas y enriquecedoras.

Habilitar instancias que posibiliten poner sobre la mesa temas en torno a las prácticas docentes que emergieron en tiempos de pandemia, no sólo favoreció el debate, sino también visibilizó aspectos en común, dejando en evidencia la profunda problemática que constituye vivenciar la escuela secundaria en esta época histórica, a la vez que, salieron a la luz particularidades de los diferentes contextos, lo que contribuyó a comprender la heterogeneidad de escenarios y el valor de la tarea docente a lo largo del territorio nacional. Como corolario, se enfatizó en la diversidad de estrategias, en la capacidad de inventiva, en los recursos creados y utilizados por los docentes a los fines de hacer frente a este desafío.

Para esta publicación se seleccionaron dos estudios que ilustran algunas de las discusiones en las mesas de trabajo y que inscriben la tarea docente en procesos históricos de larga duración. En primer lugar, el aporte colectivo de Nora Gluz, Verónica Cáceres, Valeria Martínez Del Sel, Pablo Sisti, Marcelo Ochoa y Luisa Vecino, titulado “Un análisis sobre el trabajo docente durante la pandemia en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires: condicionantes sociosanitarios y de género”, que visibiliza la intensificación del trabajo docente prestando especial atención a las desigualdades territoriales y de género. A través de una variada combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, lxs autorxs dan cuenta del peso específico que tuvieron las condiciones laborales previas a la pandemia durante este período. En primer lugar, la persistencia de contrataciones por horas módulos, forzando a lxs docentes a trabajar en distintas instituciones y atender a una voluminosa cantidad de estudiantes, fue uno de los aspectos claves que se destacan a la hora de explicar la sobreexigencia a la que se vio sometida su tarea. Esto, en consonancia con la evidencia que proveen los estudios de género y feministas, es algo que se intensificó en el caso de las docentes mujeres -especialmente aquellas residentes en zonas en condición de vulnerabilidad socioeconómica- abocadas, a su vez, a las tareas domésticas y de cuidado. Por último, señalan con preocupación las desigualdades en el acceso a internet y en los saberes necesarios para emplear programas y softwares pedagógicos, dimensión que definen como una cuenta pendiente de las políticas públicas.

Por su parte, el trabajo de Mariela Arroyo, Silvina Felicioni y Alicia Merodo, denominado “Alteraciones del trabajo docente en escuelas secundarias del conurbano. Reconfi-

guración e incertidumbre”, describe analíticamente las reconfiguraciones que la pandemia -y las políticas públicas implementadas durante este período- provocaron sobre la gramática escolar y, por consiguiente, la tarea docente. Las autoras se concentran en las alteraciones espacio-temporales que desató este nuevo escenario y las estrategias docentes e institucionales para adecuarse a las mismas. De acuerdo con esta investigación, las estrategias estuvieron atravesadas por una serie de tensiones de difícil abordaje: entre las demandas de inclusión y las imposibilidades materiales de sostener la escolarización, entre las expectativas pedagógicas y las limitaciones de la política sanitaria, y entre los tiempos del hogar y los nuevos ritmos laborales. De esta manera, este trabajo visibiliza el aprendizaje sobre la marcha que lxs docentes tuvieron que efectuar, el cual implicó, entre otras cosas, una capacitación acelerada en el empleo de nuevas tecnologías educativas, un seguimiento individualizado del estudiantado y una diversificación de las estrategias didácticas en función de las posibilidades de lxs mismxs.

La propuesta de este Grupo de Trabajo se basó en avanzar colectivamente en la comprensión de los modos de hacer, sentir y vivir la docencia antes, durante y después de la pandemia. Tomando distancia de los debates que de manera maniquea organizaron la discusión pública, en estas mesas de trabajo se buscó visibilizar y analizar las modalidades a través de las cuales lxs docentes reconfiguraron su tarea de manera creativa, reconociendo las condiciones políticas, institucionales, laborales, históricas y sociales en la que se desplegaron.

Un análisis sobre el trabajo docente durante la pandemia en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires: condicionantes sociosanitarios y de género

Nora Gluz. Doctora en Educación. Investigadora y docente de la UNGS-UBA
ngluz@campus.ungs.edu.ar

Verónica Cáceres. Doctora en Ciencias Sociales Investigadora del CONICET. Investigadora y docente de la UNGS-UNLU vca-ceres@campus.ungs.edu.ar

Valeria Martínez Del Sel. Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora y docente en UNGS-UBA vadelsel@gmail.com

Pablo Sisti. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Investigador y docente en la UNGS-UNM psisti@campus.ungs.edu.ar

Marcelo Ochoa. Magister en Derechos Humanos y Democratización para América Latina y el Caribe. Docente en la UNGS-UNPAZ-IUNMa. mochoa@campus.ungs.edu.ar

Luisa Vecino. Magíster en Comunicación y Cultura. Docente en UNGS- luisa_vecino@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo expone avances del proyecto *Condiciones y condicionantes del trabajo docente en el nivel secundario en contextos de pandemia. De la presencialidad a la virtualidad obligada* (Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19). Se trata de

una investigación cuali-cuantitativa que se propuso analizar los procesos de intensificación del trabajo docente en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, en el marco de las transformaciones requeridas para la continuidad pedagógica frente al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).

La jurisdicción analizada es una de las más importantes del país en términos poblacionales y económicos. En términos político-administrativos se divide en 135 municipios cada uno de los cuales agrupa, a su vez, dos o más localidades. Su extensión geográfica equivale al 11,1% del territorio del país, y para 2010 contaba con una población que ascendía a 15.625.084 habitantes (lo que representaba el 38,95% del país) que se distribuía de forma heterogénea en dos regiones geográficas diferenciadas con dinámica demográfica propia: el Gran Buenos Aires o conurbano bonaerense, integrado por 24 partidos que rodean a la ciudad de Buenos Aires (CABA), que concentraban al 63,46% de la población, y por otro, el interior y la capital provincial, conformado por 111 partidos donde se localizaba el resto de la población (INDEC, 2010). Se trata de un territorio caracterizado por tener un elevado grado de urbanización equivalente al 96,4% de la población. Dada esta concentración poblacional, el sistema educativo bonaerense “es el más extenso y complejo del país y uno de los más vastos de América Latina” (Agoff, Bertranou y Foglia, 2016, p. 123), concentraba en 2019 a 20.680 unidades educativas con 5.216.192 de alumnos distribuidos en gestión estatal (3.684.568) y privada (1.531.624), de los cuales 2.205.706 asistían a establecimientos en el interior bonaerense y 3.010.486 en el Conurbano Bonaerense (Dirección de Información y Estadística, 2019).

La investigación identificó, sistematizó y analizó, por un lado, información secundaria de organismos de estadísticas oficiales y de organizaciones sindicales y por otro, fuentes primarias mediante la implementación de una encuesta autoadministrada y entrevistas en profundidad a docentes de nivel secundario de cuatro distritos representativos de la heterogeneidad del territorio bonaerense. En relación con la información estadística, inicialmente, se procuró dar cuenta de la heterogeneidad de la provincia a partir del relevamiento y análisis del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 y del Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)⁵¹, con los que se elaboró una clasificación de los 135 municipios según su nivel de vulnerabilidad social en base a 3 indicadores seleccionados: acceso al agua de red, disponibilidad de desagüe cloacal y nivel de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y en relación al ICSE. Pueden reconocerse así 4 grupos de municipios según el nivel de vulnerabilidad que presentan: baja (Grupo 1) compuesto por 36 municipios, moderada (Grupo 2) con 76 municipios, alta (Grupo 3) con 15 municipios y crítica (Grupo 4) en el que ubicamos a los 8 municipios restantes. Posteriormente se seleccionó un municipio por cada grupo, para la aplicación autoadministrada

51- El ICSE fue elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación. Se elabora con datos del CENSO 2010 y pondera 4 dimensiones: a) características de la vivienda; b) acceso al agua y al saneamiento; c) educación formal de los miembros del hogar; y d) situación laboral. De esta ponderación, el ICSE busca mostrar, en un indicador sintético, las condiciones de privación de los hogares: “el ICSE es una medida sintética que integra la información de todos los indicadores considerados en un solo valor resumen. Este valor oscila entre 0, cuando el hogar no presenta ningún tipo de privación, y 1, cuando se registra privación severa en todos los indicadores” (Ministerio de Educación, 2019, p. 27). Este valor oscila entre 0, cuando el hogar no presenta ningún tipo de privación, y 1, cuando se registra privación severa en todos los indicadores” (MEN, 2019, p. 27). Se establece también un criterio de clasificación en 3 niveles de vulnerabilidad: bajo y medio (cuando el ICSE es menor o igual a 0,33), alto (ICSE mayor a 0,33 y menor e igual a 0,50) y crítico (si el ICSE es superior al 0,50).

de un cuestionario, y la realización de entrevistas en profundidad dirigidas a docentes del nivel secundario. El cuestionario relevó información sobre condiciones socioeconómicas del hogar, grupo conviviente, cantidad de horas destinadas a tareas de cuidado y trabajo (previas y durante el ASPO), estrategias para la continuidad pedagógica (actividades, medios de comunicación), entre otras dimensiones. En total participaron 1531 docentes con una distribución por géneros de la muestra: 21,3% varones, 78,7% mujeres; y en todos los casos se superó el 10% del total de docentes en el distrito ⁵²

Finalmente, se realizaron 9 grupos focales en 9 escuelas de gestión pública de los mismos distritos⁵³, de la que participaron 67 docentes. También se administraron 50 entrevistas en profundidad a docentes tanto con horas frente a curso como con tareas de preceptorxs. En términos de instituciones escolares participaron 9 escuelas distribuidas del siguiente modo: grupo 1,3; grupo 2,2; grupo 3,2 y grupo 4,2. El foco del relevamiento cualitativo estuvo puesto en relevar las experiencias del trabajo docente en el hogar y las tareas de cuidado, las decisiones pedagógico-administrativas, las estrategias de enseñanza implementadas y su articulación con las políticas de continuidad pedagógica planteadas por el gobierno provincial y nacional. Complementariamente, se reconstru-

52- Dado que no existe información oficial acerca de la población de docentes por municipio que permita estimar la muestra de docentes a encuestar, se definió un muestreo no probabilístico a partir de una estimación y proyección en base a los registros oficiales sobre trabajo docente más actualizadas con los que se cuenta (Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos 2014 y Relevamiento Anual 2019).

Por otro lado, debido a las restricciones sanitarias se optó por la modalidad virtual, por lo cual es necesario tener en cuenta cierto sesgo relacionado con la disponibilidad del tiempo para participar y del acceso a los medios para hacerlo (dispositivo con conexión a internet).

53- La convocatoria a docentes se realizó tanto a través de comunicaciones oficiales de la DGCyE, como de inspectorxs e informantes claves en el nivel.

yeron las políticas públicas implementadas en la provincia de Buenos Aires en la arena educativa como respuesta a la pandemia, dando cuenta de sus alcances y limitaciones.

Analíticamente nos centramos en las condiciones y condicionantes en las que se llevó adelante el trabajo docente con énfasis en los aspectos territoriales y las desigualdades de género, dos dimensiones que resultaron centrales para comprender los procesos de intensificación del trabajo docente. Por ese motivo, presentaremos los resultados preliminares en tres ejes: 1) la gestión política de la pandemia y los modos de apropiación de los recursos, 2) las condiciones de vida del hogar y las asimetrías de género y, 3) la reconfiguración de las decisiones pedagógicas en el marco de las condiciones mencionadas.

La gestión política de la pandemia

El estudio realizado relevó las medidas tomadas y clasificó en tres etapas la gestión política de la pandemia en 2020: medidas preventivas anteriores al ASPO, continuidad pedagógica y retorno a la presencialidad. En este trabajo focalizamos el análisis en la segunda etapa, donde reconstruimos tres preocupaciones gubernamentales: facilitar el acceso a contenidos, generar condiciones materiales de trabajo y acordar procesos de evaluación, acreditación y seguimiento de trayectorias.

Respecto de la primera, las intervenciones priorizaron la elaboración de recursos pedagógicos online, complementada con edición de cuadernillos, programas de radio y TV para estudiantes sin internet. En agosto de 2020 (con reglamen-

tación posterior) se tomaron medidas para la conectividad de grupos más desfavorecidos, las cuales incluyeron la disponibilidad de conexión en el mercado a través de un plan a bajo costo (DNU 690/2020). Ese mismo mes, el Ministerio de Educación Nacional lanzó una Plataforma Educativa de navegación segura y gratuita. Las últimas intervenciones intentaron sortear dos formas de mercantilización: de acceso a internet y de softwares y contenidos educativos. Estas medidas se fueron definiendo a la par que se ponía en evidencia la dificultad del retorno a la presencialidad, producto de las condiciones sociosanitarias. De este modo, algunas de dichas medidas estuvieron disponibles en la última etapa del año 2020, cuando lxs docentes habían replanificado su trabajo (en la encuesta elaborada el 92,8% indicó haberlo hecho). Pese al esfuerzo público, el uso de los recursos facilitados por el programa “Seguimos educando”, por ejemplo, fue muy bajo (entre 1 y 3%), y la mayoría de lxs encuestadxs sostuvo que se apoyó en las producciones del propio colectivo docente (65%).

En las entrevistas realizadas lxs docentes señalaron que la preferencia de uso de producciones colectivas docentes en detrimento de las ofertadas por el Ministerio respondió a la falta de correspondencia entre los contenidos abordados y aquellos planificados para áreas curriculares específicas y poco comunes a todas las especialidades y, en algunos casos, se sumó la evaluación de que los materiales demandaban una significativa autonomía del estudiantado para desarrollar las actividades sin sostén docente que, a juicio del profesorado, no estaba garantizada. Por último, el recurso al whatsapp fue elevado, y se destaca cómo su uso requirió una minuciosa selección de contenidos para su accesibilidad sin

costos significativos (en fotocopias o compra de datos para celular). Donde hubo acceso a dispositivos y conectividad, el manejo de plataformas educativas fue otro condicionante. Para lxs docentes de la provincia se ofrecieron cursos de capacitación e instancias de apoyo que constituyeron soportes específicos frente a la premura con la que debieron asumir el teletrabajo (un 65,2% de las mujeres y un 57,3% de los varones encuestados recurrió a este tipo de formación). Lxs estudiantes, en cambio, no contaron con apoyatura específica y sus docentes relatan las múltiples dificultades que supuso su uso que, a su juicio, distó de los saberes cotidianos de lxs jóvenes para el uso especialmente de redes sociales a las que están habituados .

Queda como interrogante en qué medida sostener, en parte, los recursos conocidos en condiciones de tanta incertidumbre, haya contribuido a dotar de mayor seguridad a las decisiones pedagógicas. Cabe destacar no obstante la riqueza de los materiales producidos que quedaron disponibles para su aprovechamiento a futuro.

En relación con los recursos materiales en la provincia se destaca el desarrollo temprano, ya en el mes de abril de 2020, del Programa de Incorporación Especial de Docentes y Auxiliares Suplentes (PIEDAS) destinado a trabajadores que no hubieran podido acceder a cargos por la imposibilidad de realizar actos públicos, garantizándoles una carga horaria mínima y, de esta forma, un ingreso y cobertura médica en un contexto socioeconómico complejo.

En el caso del acceso a dispositivos para el profesorado, esta cuestión fue derivada al mercado a través de la implementación de un crédito a tasa subsidiada para los docentes de ni-

vel inicial, primario y medio, de todas las modalidades, que no superaran un ingreso promedio en los últimos tres meses, a cuatro salarios mínimos vitales y móviles. Avanzado el año se asignó un plus salarial por conectividad en el marco de las paritarias docentes, pero como sucedió en todos los países de la región, debieron gestionar sus medios de trabajo hasta la llegada de ese apoyo. En algunas instituciones tuvieron la posibilidad de recurrir al equipamiento disponible en las escuelas. Al respecto, vale la pena señalar que la interrupción del Plan Conectar Igualdad, que funcionó entre 2009 y 2015 y distribuyó netbooks a estudiantes y docentes, fue desde la perspectiva de las autoridades políticas, un punto de partida limitado para la continuidad pedagógica en un contexto donde el enfriamiento de la economía dificultó, también, la adquisición de nuevos equipos.

En relación con el tercer tópico relevado, los procesos de evaluación y acreditación fueron vividos de modo disruptivo. Los cambios en los criterios de transmisión y las modalidades que asumió la comunicación tuvieron su punto clivaje en el mes de octubre cuando se definió, como sistema de valoración cualitativa de los aprendizajes, el desarrollo de informes sobre el estado de las trayectorias. Se presentaron los documentos “Evaluar en pandemia” y “Evaluación, calificación, acreditación y promoción, Educación secundaria 2020-2021”, donde se retomaba la evaluación valorativa a través de dos informes al año (se sumaba un segundo informe a fin de año y se estableció la escala para la acreditación de aprendizajes TEA-TEP-TED), a excepción de los estudiantes que egresaban. Allí se establecía también que los saberes que se lograsen al finalizar el año, quedaban pendientes de acreditación para las instancias de intensificación de la enseñanza en fe-

brero, marzo y abril, para dar cuenta de que los aprendizajes se hubieran efectivamente logrado. En el mes de noviembre se brindaron más orientaciones para la comunicación de los informes evaluativos conceptuales antes mencionados, a través de la escala TEA-TEP-TED ya establecida, en un registro institucional de trayectorias.

Esas condiciones han regido para el bienio 2020-2021. Si bien estas orientaciones sostuvieron los acuerdos asumidos tempranamente por las autoridades de la provincia, que habían optado inicialmente por erradicar las notas numéricas, algunos testimoniaron lo demandante de este proceso por la cantidad de estudiantes. Sintieron que se les sumaba una ardua tarea, y a su vez, por el modo de comunicación pública de la medida y la tergiversación de los medios de comunicación, lo percibieron como factor de desmotivación para los estudiantes.

Una iniciativa valorada fue el Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación”⁵⁴, que se presentó a inicios de octubre y apuntó al fortalecimiento de la continuidad pedagógica y la revinculación de los estudiantes con las escuelas. En este programa participaron los trabajadores que estaban desempeñándose previamente en el programa PIE-DAS; en una segunda etapa se abrió la convocatoria a docentes sin cargo y estudiantes de profesorado en formación y en diciembre se lanzó ATR verano. La efectividad del programa se relacionó con los modos locales de apropiación y la capacidad de articulación y comunicación entre escuelas y “acompañantes” para potenciar el trabajo.

54- Fue la recontextualización del Programa Nacional “Acompañar: puentes de igual” (Res. CFE 369-20).

Condiciones de vida, cuidados y trabajo doméstico

Las condiciones habitacionales preexistentes en las que lxs docentes afrontaron la pandemia y en las que sostuvieron el trabajo tras la virtualización conforma una dimensión central a estudiar para comprender parte de los condicionantes a su tarea. Para la población encuestada, con relación a la vivienda, se observan formas de tenencia que están asociadas a grados de mayor seguridad jurídica. En este caso el 50,4% habita en una vivienda y terreno de su propiedad; el 25,4% alquila en forma privada su vivienda; el 9,1% es propietario solo de la vivienda; y el resto es ocupante de hecho en un 9,9% y otras formas heterogéneas⁵⁵.

Por otro lado, en relación al tipo de vivienda el 78% vivía en una casa, que supone mayor probabilidad de contar con espacio abierto, cuestión relevante especialmente en la etapa de aislamiento; el 20,3% vivía en un departamento y el resto en otras formas (piezas, etc.). Respecto al acceso a servicios públicos de infraestructura básicos e indispensables para la sostenibilidad de la vida y que se vinculan con la vivienda digna, un 78,1% se encontraba conectado al servicio de agua corriente y un 64,5% al servicio de cloacas (el promedio de la provincia en 2010 era 75,9% y 47,57%, respectivamente). Ciertamente el acceso al agua siempre es esencial, aún más en un contexto de pandemia donde la prevención de los contagios supone la higiene continua de manos.

La encuesta mostró también, respecto al hacinamiento crítico, más de 3 personas por cuarto, que no se observa en el 99% de lxs encuestadxs de los municipios de los grupos 1 y

55- Durante el 2020, además, estuvieron prohibidos los desalojos.

2, del 98% en los del grupo 3 y 96% en los del municipio del grupo 4 (Moreno). No obstante, se detecta que contar con espacios adecuados constituyó un déficit importante: el 51,7% afirmó disponer, solo a veces, de un espacio apropiado para realizar las tareas docentes a distancia y un 19,7%, nunca.

Otro nudo crítico fue el equipamiento, como se anticipó. Un 43,1% de lxs docentes contaba en su vivienda con una sola computadora y un 30,2% contaba con 2, pero eran de uso compartido con el resto de los integrantes de las familias. En términos *per cápita* se encontró menos de un equipo por persona en un 66% de lxs encuestadxs, aunque al no relevarse en la encuesta su adecuación a los requerimientos del trabajo remoto, queda como interrogante su utilidad como recurso.

Respecto a la conexión a internet sólo un 52,8% sostuvo que tuvo conexión estable; un 39,2%, inestable; un 7,8% conexión mediante datos; y un 0,2% sin conexión directamente, aun cuando un 20,6% amplió el servicio en la pandemia. Esto da cuenta, en articulación con el equipamiento, de los importantes límites para llevar adelante un trabajo sincrónico que recuperase, de algún modo, algo de la grupalidad y del feedback inmediato.

Un tercer nudo es la feminización⁵⁶ del trabajo docente en la provincia de Buenos Aires, en contextos en que las tareas domésticas y de cuidado de personas suelen recaer en mayor medida sobre las mujeres que en los varones⁵⁷. En lo que

56- El 73,6% de quienes trabajan en la enseñanza son mujeres, según un informe del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, realizado en base a datos del INDEC del primer Trimestre de 2017: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_ctio_documentodetrabajo.pdf (revisado 26/8/21).

57- Así lo releva la Encuesta sobre Trabajo no remunerado y uso del tiempo realizada por el INDEC: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-31-117> (revisado 27/8/21).

respecta a quienes tienen personas a cargo, la dedicación a estas tareas aumentó durante el ASPO desde una situación de inequidad previa. Mientras los varones destinaban mayormente entre 1 y 2 horas (52%) o entre 3 y 5 horas (34%), las mujeres dedicaban mucho más tiempo, ya que en su mayoría destinaban entre 3 y 5 horas a ello y solo la tercera parte, entre 1 y 2 horas. Tanto para varones (42%), como para mujeres (46%), se incrementó el tiempo destinado al cuidado, pero dados los puntos de partida diferenciados, mientras que el 39% de las mujeres dedicó 9 y más horas a estas tareas durante la pandemia, sólo un 29,4% de los varones alcanzó ese rango.

Con respecto a las tareas domésticas en general (sin incluir cuidado de personas), nos encontramos con que cerca del 40% de lxs encuestadxs respondió que se incrementó la cantidad de tiempo dedicada a esas tareas durante la pandemia pero en este caso, las horas en promedio dedicadas por los varones se incrementaron y se acercaron a las de las mujeres.

Trabajo docente e intensificación de la tarea

Producto de lo analizado en los apartados precedentes, resulta claro que la tarea docente se vio sobrecargada, producto de las exigencias de adaptación del trabajo a distancia sin los recursos suficientes para desarrollarlo, del solapamiento de espacios y tiempos laborales y domésticos, y de la reconfiguración de los contextos espacio-temporales para la enseñanza.

Al analizar esos condicionantes en relación con las condiciones específicas del trabajo docente para los distritos se-

leccionados, se encontró a más del 50% de lxs docentes encuestadxs trabajando en cuatro escuelas y un tercio lo hacía en cinco o más y más de la mitad dictaba al menos cuatro asignaturas multiplicando el trabajo real (frente a estudiantes, de corrección y armado de materiales). Esta situación se vio potenciada por la cantidad de estudiantes a cargo, agravada en los territorios de mayor densidad poblacional y vulnerabilidad teniendo más de 200 estudiantes a cargo (que comienza con un 37% de lxs profesorxs del distrito del G1, pasando al 24,3% en el distrito del G2, para ascender al 47% y al 50,7% en los G3 y G4). Estas condiciones generaron desafíos específicos en el nivel secundario. Dentro de los cuales se encuentra la recuperación del vínculo pedagógico en tanto instancia clave. Al respecto, un 15,9% manifestó que priorizó el sostenimiento del vínculo por sobre las decisiones pedagógicas en relación con lo planificado. Alrededor del 65% de lxs docentes encuestadxs ha manifestado que el vínculo con lxs estudiantes se había recuperado en un plazo que osciló entre una y dos semanas. Sin embargo, algo más del 22% señaló que estuvo un mes o más para ello, y casi un 10% no lo había logrado tres meses después de iniciado el ASPO. Lxs docentes del G2 fueron lxs que mayormente lograron restablecer el vínculo desde el inicio (35% frente a un promedio de 28%) y lxs docentes de G4 lxs que menos pudieron hacerlo desde el principio (solo 23%), a pesar de ser un municipio que contaba con experiencias previas de cierre de escuelas por condiciones de infraestructura. Por otro lado, en el G2 y G4 se señala en un porcentaje mayor que no habían podido restablecer el vínculo (un 10%), mientras que en los otros dos distritos, este valor fue en torno al 7%.

La elaboración de trabajos prácticos resultó la estrategia de trabajo pedagógico señalada como la de mayor recurrencia. En menor medida se usaron grabaciones de audios o videos. Los encuentros sincrónicos fueron escasamente señalados por los condicionantes materiales antes reseñados. En las entrevistas, lxs docentes mencionan cuestiones vinculadas a las dificultades de conexión con las que tanto ellxs como lxs estudiantes se encontraban, los dispositivos usados y los espacios poco adecuados para desarrollar la tarea, como criterios para definir las estrategias a las que recurrieron. Descartados los encuentros sincrónicos, priorizaron el trabajo vía WhatsApp (con complemento en un Google Classroom) para el envío de textos cortos, audios y videos explicativos.

Es interesante destacar que, según lxs entrevistadxs, se motorizaron diversas modalidades para dar respuesta a la sobrecarga de tareas. En efecto, algunas instituciones desarrollaron estrategias de trabajo interdisciplinario o por proyectos, otras de planificación de manera colectiva. También manifestaron la existencia de un importante trabajo de acompañamiento por parte de los equipos de conducción y jefxs de departamento. El trabajo colectivo, por ende, parece constituirse en una estrategia para dar respuesta a la complejidad: el 58,1% de lxs encuestadxs indicó que la re-planificación de las tareas y contenidos fue desarrollada de manera consensuada con otrxs colegas o a propuesta de los equipos directivos.

A partir de los hallazgos resulta evidente la reactualización del debate sobre la intensificación del trabajo docente (Hargreaves, 1998; Martínez Bonafé, 2007; Tenti Fanfani, 2009) en especial para las mujeres y en los territorios de mayor vulnerabilidad social en relación con la ya cuestionada estructura

del puesto de trabajo docente en el nivel secundario (Andrade Oliveira, 2006; Feldfeber, 2007; Southwell, 2011).

Conclusiones

La pandemia de COVID-19 ha actualizado las preguntas por las desigualdades sociales en general y con especial énfasis en las de género. En el campo escolar, dichas preguntas se concentraron mayoritariamente en la situación de lxs estudiantes que asisten al sistema educativo, siendo menos visibles las condiciones y condicionantes del trabajo docente en general y en la escuela secundaria en particular. Sin embargo y a partir de la conceptualización sobre la intensificación del trabajo docente, hemos dado cuenta del cruce entre esa condición preexistente y las condiciones inauguradas por el aislamiento social preventivo y obligatorio durante 2020, la capacidad de las políticas de responder a dichas desigualdades y los modos como fueron significadas y experimentadas por lxs profesorxs.

El periodo analizado ha sido prolífico en medidas que acompañaron la profunda crisis que generó la pandemia y que fueron generando condiciones para transitar la emergencia de modo menos traumático. Indiscutiblemente, se definieron medidas con carácter protectorio que, en condiciones de freno de la economía, de la irrupción al modo corriente de trabajo pedagógico y de las deudas históricas agravadas por las políticas de la restauración conservadora en nuestro país, fueron relevantes (Feldfeber y Gluz, 2019); pero por supuesto insuficientes frente a los descomunales desafíos que se debían afrontar. No obstante, se destacan algunas decisiones relevantes.

La provincia encaró medidas tendientes a resguardar la situación socioeconómica y en este sentido la emergencia del Programa PIEDAS que conformó una propuesta para garantizar ingresos (y cobertura médica) a lxs docentes con condiciones laborales más inestables. En este marco también se destacó el sostenimiento del servicio alimentario escolar y su incremento para garantizar las condiciones mínimas de alimentación de la población estudiantil.

Se destaca la capacidad de respuesta a través de producciones pedagógicas en distintos soportes para poner a disposición de estudiantes y profesorxs, así como la creación de una plataforma propia con materiales didácticos y aulas virtuales, desmercantilizando el acceso a contenidos. Más allá de su escaso uso ha dejado instalado un recurso que podrá ser recuperado.

Un lugar destacado han tenido las medidas de acompañamiento a las trayectorias que, desde los equipos territoriales, el programa ATR y las orientaciones curriculares y las relativas a la evaluación, permitieron sostener en propuestas concretas la apuesta a desestructurar la lógica meritocrática de la escuela. Entre los nudos críticos que convocan a seguir debatiendo las condiciones y condicionantes del trabajo docente se destacan, por un lado, uno que gira alrededor de la estructura del puesto docente en la escuela secundaria bonaerense. En efecto, el trabajo por horas módulos, la multiplicidad de instituciones que esto supone, las diferentes situaciones de revista (que implican una gradación diferencial de la estabilidad en el puesto) y la cuantiosa cantidad de estudiantes, forman parte de las condiciones de trabajo habituales en el nivel, que en el contexto extraordinario transitado en el año 2020, expusieron los límites para este modo

de organización que, aunque viene siendo discutido en el campo político y académico, aún no ha presentado grandes variaciones.

Otro nudo se refiere a las desigualdades de género, donde identificamos que la continuidad pedagógica a distancia ha afectado en mayor medida a las docentes mujeres, y entre ellas, a las de territorios más vulnerables, como producto de la familiarización y feminización del cuidado en tanto tendencias históricas en nuestro país y la región. Aunque es cierto que las horas de cuidados aumentaron para ambos géneros durante el ASPO, los puntos de partida son significativamente distintos en cada caso. Las mujeres siguen aportando la mayor cantidad de horas para las tareas de cuidados de niños y adultos, aunque se esbozan algunos cambios en las tareas de reproducción del hogar.

Para concluir nos interesa señalar que el desigual acceso a un servicio de internet de calidad, el tipo de dispositivo con que se contó para sostener la continuidad pedagógica y sus condiciones de uso, pero también el desconocimiento de aplicaciones, programas y recursos con los que mediatizar un vínculo que había perdido periodicidad y presencialidad, merecen ser atendidos como indicadores de vacancias aún vigentes en las políticas públicas. Así como también, la necesaria reactivación y aceleración de políticas como el Programa Conectar Igualdad que hoy vuelven a estructurarse y empiezan a organizar una respuesta, entre otras, para ampliar los sentidos sobre las condiciones materiales del trabajo docente.

Bibliografía

- Agoff, S., Bertranou, J. y Foglia, C. (2016), "Instituciones, política y burocracia en la formulación e implementación de políticas educativas en la provincia de Buenos Aires" en Bertranou, J, Isuani, F, y Pereyra, E. (editores) *¿Unidad en la diversidad? Estudios sobre política pública en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Andrade Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Feldfeber y Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 17-31). Buenos Aires: Noveduc.
- Decreto de Necesidad y Urgencia DecNU 690/2020. Servicios públicos esenciales. Fecha de publicación 21/8/2020 (Argentina). Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233932/20200822>
- Dirección de Información y Estadística (2019). Relevamiento anual 2019. Serie estadística: Relevamientos Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação*. Vol. 28, n. 99, p. 444-465.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, 19-38.
- Hargreaves, A. (1998). Profesores, cultura y posmodernidad. Madrid: Morata.
- Martinez Bonafé, J. (2007) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. España: Miño y Dávila
- Southwell, M. (2011). "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En G. Tiramonti (Dir.): Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.

Tenti Fanfani, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-49). Madrid: OEI/Fundación Santillana.

Alteraciones del trabajo docente en escuelas secundarias del conurbano. Reconfiguración e incertidumbre.

Arroyo, Mariela (UBA – UNGS) arroyomariela@hotmail.com.
Licenciada y Magister en educación.

Felicioni, Silvina (UNGS – UNPaz) silfelicioni@yahoo.com.ar.
Licenciada en educación

Merodo, Alicia (UNGS – UNLU) alimerodo@gmail.com. Licenciada y magister en educación y doctoranda

Introducción

Este trabajo presenta los resultados preliminares de una investigación cualitativa sobre la reconfiguración del trabajo docente a partir del cambio en las condiciones de la escolarización durante la pandemia, en escuelas secundarias de la Región Educativa IX de la Provincia de Buenos Aires (PBA)⁵⁸.

El propósito del artículo es caracterizar el trabajo docente bajo las nuevas condiciones de escolarización surgidas durante la pandemia COVID sin desconocer su historicidad y sus rasgos constitutivos. El material de campo muestra la permanencia de rasgos provenientes de la configuración histórica del trabajo docente (la estructura del puesto de trabajo, los saberes docentes disponibles) en la escuela secundaria, aún en un escenario de reconfiguración de algunos de los princi-

58- El material empírico fue relevado durante el ciclo escolar 2020 y el primer semestre del 2021. Se realizaron entrevistas grupales a dos inspectores, nueve directivos y 16 profesores, de 8 escuelas de dos Distritos escolares (San Miguel y Malvinas Argentinas). Se seleccionaron escuelas estatales con distintas características para dar cuenta de la heterogeneidad de condiciones y experiencias.

pios básicos de la organización escolar (espacio y tiempo). A su vez, el cambio de las condiciones de escolarización – dado el pasaje de la enseñanza presencial a distintas formas de enseñanza no presencial y bimodal- alteraron disposiciones y saberes. Las alteraciones de la escolarización pusieron en jaque la dimensión objetiva y subjetiva del trabajo docente. La apropiación de lo nuevo de la escolarización en pandemia la realizan los docentes a partir de lo que saben hacer y lo moldean a las condiciones reales del trabajo actual. Comprender la naturaleza del trabajo docente supone reconocerlo como una labor cultural e intersubjetiva en la que conviven aspectos formales de alto nivel de abstracción y componentes nuevos (Martínez Bonafé, 1999). Nos preguntamos ¿Cuál es la naturaleza del trabajo docente en los nuevos escenarios? ¿Si la enseñanza era posible bajo determinadas formas organizativas su alteración cómo la afectó?

El trabajo docente ante el cambio de condiciones de escolarización. Puntos de partida.

Los trabajos de Jaume Martínez Bonafé puntualizan que para entender la configuración del trabajo docente es necesario abordar las condiciones económicas, sociales y culturales que regulan las prácticas de enseñanza del docente e inciden en la configuración del trabajo cotidiano en la escuela (Martínez Bonafé, 1999). El autor señala que la enseñanza es una actividad laboral que requiere para su realización alguna forma de cualificación que debe añadirse a la energía vital humana. El trabajo docente está configurado tanto por el modelo organizacional de la escuela secundaria que interviene en la estructuración del puesto de trabajo, como por

las regulaciones políticas y normativas de cada período. Es una tarea regulada por las orientaciones de las políticas y las condiciones de posibilidad que asumen formas específicas. Se realiza en un entramado institucional que le imprime sus propias reglas y sentidos. Trabajar en una escuela supone formar parte de una “cultura escolar” con creencias, ideologías, mentalidades, prácticas y sentidos arraigados. Condiciones económicas, sociales y culturales; cualificación especializada y energía vital; organización laboral e institucional; políticas educativas y normas pedagógicas; cultura escolar, configuran un entramado de sentidos y condiciones de complejidad creciente en escenarios donde lo estable se encuentra conmovido (Rockwell, 1995, Martínez Bonafé, 1999). A su vez, las condiciones consideradas inmediatas dentro de las cuales se realiza el trabajo docente –a veces poco visibles– son el espacio y la materialidad, el tiempo disponible y la conformación de los grupos escolares (Rockwell, 2018). Estos aspectos se han transformado durante la pandemia. Desde esta perspectiva, la interrupción de la presencialidad y los lineamientos de política educativa elaborados para dar respuesta a una situación inédita, entran en tensión con el modelo organizacional de la escuela secundaria, con los saberes disponibles y con las culturas escolares específicas en escenarios de agudización de las desigualdades sociales y educativas. La escuela secundaria se encuentra organizada sobre tres disposiciones básicas: la clasificación del currículum, la designación docente por hora cátedra y la formación docente por especialidad (Terigi, 2008). A pesar de la suspensión de la presencialidad esta estructura ha permanecido. La concepción individual del trabajo docente (en su dimensión objetiva y subjetiva) funcional a dicha organización ha predominado en pande-

mia aún con el cambio de las condiciones para escolarizar (Terigi, 2012). Los saberes necesarios no se vinculan sólo con el uso de TICS, sino también con distintas dimensiones sobre las que las políticas e instituciones venían trabajando pero que en este escenario se hizo urgente abordarlas y repensarlas (concepción de evaluación, ruptura del supuesto de homogeneidad, acompañamiento a las trayectorias, priorización de contenidos, etc). Así, la mayoría de las nuevas normas se apoyan en un marco normativo preexistente.

La suspensión de la presencialidad obligó a reorganizar el tiempo y el espacio escolar. La organización curricular, principalmente en un inicio, y el puesto de trabajo permanecieron estables bajo el predominio del trabajo docente individual.

El concepto de gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 1997) en tanto reglas que estructura el cotidiano de lo escolar, contribuye a comprender lo que permaneció con cierta estabilidad en los modos que asumió la escolarización durante la pandemia, aun con un cambio abrupto de las condiciones. Este concepto remite a un conjunto de principios y reglas que rigen la vida en las instituciones: organización graduada de los alumnos en aulas por edades, organización y división del tiempo y el espacio, organización de los estudiantes por cantidades determinadas, clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende (Tyack y Cuban, 1997). Si bien se alteraron algunos de los principios básicos que organizan la escolaridad, como el tiempo y el espacio, otros no abandonaron su efecto organizativo, principalmente aquellos principios que organizan el trabajo docente. Las reglas de la escolaridad ejercen una fuerza performativa en las prácticas de los actores escolares. Aunque parezcan imperceptibles

estas reglas perviven en prácticas cotidianas, produciendo efectos, saberes y configurando el imaginario de lo que se entiende por “buena escuela”. Actúan por estar incorporadas a las matrices de los distintos actores (familias, docentes, alumnos, funcionarios, pedagogos, etc.) por lo que cuando alguna propuesta se distancia de estas reglas suele ser vivido como un desvío de esta buena escuela (Tyack y Cuban, 1997). Dicha gramática sienta las bases de una “forma escolar” que responde a una configuración socio-histórica y constituye un modo de socialización o lo que podría llamarse el modo escolar de socialización. Este modo no ha cesado de extenderse y generalizarse hasta tornarse en un modo de socialización predominante en nuestras formaciones sociales, dando lugar a la predominancia de una forma escolar (Vincent, G. 1994).

Lineamientos de política educativa en el marco de la pandemia⁵⁹

Una particularidad de este periodo fue que se alteró el orden con el que analizamos las políticas educativas. En efecto, el cambio forzoso de una de las condiciones fundamentales de la escolarización, el supuesto de la presencialidad, obligó a las gestiones de gobierno a elaborar lineamientos de política educativa para atender a la contingencia. Si bien algunos cambios en el régimen académico como la evaluación y el acompañamiento personalizado de las trayectorias estudiantiles, venían siendo planteados, no sin dificultades en su puesta en práctica antes de la pandemia, durante el ciclo

59- Este apartado es una reelaboración del apartado sobre la normativa en pandemia de la clase de Arroyo (2015) “Los procesos de regulación normativa en el sistema educativo”. Clase en el Seminario de posgrado Virtual “Gobierno y planeamiento de la Educación”. Actualizada en 2019 y 2021.

escolar 2020-2021 se tornaron urgentes, debiendo ajustarse a escenarios provisorios. Por ello, algunas definiciones llegaron a destiempo para atender a necesidades emergentes de las nuevas condiciones de la escolaridad.

A continuación, se presentan algunas orientaciones pedagógicas impulsadas a lo largo de este período y expresadas en normativas:

- 1) Apertura de medios alternativos para garantizar la continuidad pedagógica como el Programa Seguimos Educando (cuadernillos, recursos, programas de televisión y radio, etc.)⁶⁰.
- 2) Priorización de contenidos y reorganización curricular (en función del ciclo 2020-2021). A nivel Federal se sugiere reorganizar los contenidos de manera ciclada, centrado en los núcleos centrales de cada disciplina, la articulación entre materias, la planificación por proyectos, etc. En PBA se aprueba el currículum prioritario⁶¹
- 3) Cambios en el régimen académico: Suspensión del registro de asistencia⁶²; Evaluación, calificación, acreditación y promoción (énfasis en la evaluación formativa, cambio de los criterios de evaluación, suspensión de la calificación en las primeras etapas del año 2020, cambios en la organización del ciclo lectivo- 2020-2021⁶³, etc.). En la PBA se implementó un registro de trayectorias (RITE)⁶⁴

60- Res.ME_N°106_2020

61- Res DGCE_1872_2021

62- Res.ME_N°105/2020

63- Res.CFE_N°363/2020 y Res.CFE_N°368/2020

64- CIRCULAR TÉCNICA CONJUNTA N° 1/2020 OCTUBRE 2020..

- 4) Propuestas de re-vinculación⁶⁵: Reorganización institucional para la vuelta a las clases presenciales o alternancia⁶⁶: Presencialidad, virtualidad o alternancia (Se pone énfasis en que la bimodalidad requiere una planificación única que prevé distintos momentos, se propone la planificación por proyectos y la articulación de contenidos, etc.); Nuevas formas de agrupamiento según nivel y criterios epidemiológicos.

Reconfiguraciones del trabajo docente.

En este escenario el trabajo docente se reconfigura al modificarse algunos de los principios básicos de la organización escolar. El espacio-tiempo de realización del trabajo docente ha pasado, durante gran parte de la pandemia (año 2020) del espacio institucional al ámbito privado del hogar. Luego, a la combinación de ambos espacios en la organización bimodal (presencial - virtual) de la escolarización, alterándose la histórica diferenciación entre el adentro y el afuera escolar. La división entre el espacio doméstico y el espacio público deja de ser tal. Esta alteración tuvo implicancias directas en la experiencia escolar de los estudiantes (estar con otros, aprender a vivir con otros, salir al mundo, aprender otras reglas, etc.) y también en la de los docentes que dejaron de tener un espacio laboral específico y diferenciado (conjugando tiempos de trabajo con tiempos de cuidado y sostenimiento del hogar). El espacio y el tiempo reguladores del trabajo docente se vieron alterados.

65- Res.CFE_N°369/2020) “Res.DGCyE_1819/2020.

66- Res.CFE_N°370/2020y Res.CFE_N° 386/2021

*“... nuestros docentes tuvieron mucha carga laboral, más allá de las familias y también con la angustia de no tener el contacto con los estudiantes.”
(Directora)*

“creo que lo que más me cuesta es haber perdido el espacio y el tiempo. No existe tiempo ni horario para estar trabajando, o sea tenemos mails y trabajos todo el tiempo a cualquier horario, y también uno lo entiende, pueden llegar consultas en cualquier horario. Trato de responder cuando me van llegando porque me parece que es el momento en el que lo pudieron hacer y tratar de dar una respuesta... pero es un poquito agotador” (Profesora)

Se modificó la organización funcional del espacio (asociado a la división de los tiempos) que permite que varios estudiantes de una misma familia tengan clases simultáneamente en distintas aulas. A esta situación se le sumó la desigualdad de acceso a dispositivos y conectividad por lo que los hermanos no sólo tenían que compartir dispositivos, sino también los espacios y a los “adultes” a cargo del acompañamiento

“en sexto año tuvimos muchos estudiantes no sólo con problemas de conectividad sino con falta de dispositivos. Algunos no tienen celulares, tengo estudiantes de sexto que me comunico con la mamá. (...) se produce una dispersión de canales de información. Una mamá que pide por favor como el hijo no tiene ni celular ni computadora le escriba a la dirección de correo de ella, otros los tengo por WhatsApp, otros por Classroom. Entonces cuando llega el momento de acordarse es a este lo tengo por acá, a ella la tengo por este lado” (Profesor)

“La situación ideal sería ocupar el lugar de la escuela y la materia. Me encontré en algunos casos que los chicos podían hacerme consultas, conectarse en el momento que volvían los papás de trabajar y tenían celular. Entonces no me queda otra que aceptar consultas o recibir entregas de trabajos a horarios que quisiera estar haciendo otra cosa” (Profesora)

En relación con el tiempo, se resquebrajaron los principios de simultaneidad y de monocronía (aunque no necesariamente se alteraron esos supuestos en la forma de diseñar las clases). Estar en una escuela cotidianamente permitía observar la su-

cesión, al mismo tiempo, de diferentes hechos y situaciones en contextos interpersonales heterogéneos y cambiantes. En ella el tiempo técnico administrativo revestía un carácter hegemónico (monocrónico, objetivo, racional) (Martínez Bonafé, 1999). En este último año y medio el tiempo monocrónico ha sido reemplazado por el tiempo dedicado a atender situaciones particulares.

En el año 2020, al no poder enseñar a todos al mismo tiempo y en el mismo lugar les docentes tuvieron que realizar el seguimiento individualizado de una gran cantidad de estudiantes diversificando e individualizando los canales de comunicación. Desde la normativa de la Provincia se priorizaron las estrategias de sostenimiento del vínculo y el registro de las trayectorias. Si bien fue valorado para muchos docentes supuso el seguimiento de alrededor de 300 estudiantes bajo un dispositivo de llegada individualizado. Esta tarea intensificó en horas el trabajo docente. Aunque la intensificación laboral ya era un problema en la presencialidad, la simultaneidad permitía una economía de esfuerzos. En el año 2021, la bimodalidad también implicó la necesidad de planificar secuencias para distintos grupos de estudiantes que, a su vez, contemplan estudiantes en distintas situaciones (Arroyo, 2021).

Como referimos anteriormente los cambios en las condiciones de escolarización no se vieron reflejados en modificaciones en la organización del puesto de trabajo limitando las decisiones para la organización institucional y para las propuestas de la enseñanza. El desigual acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos restringieron las propuestas de enseñanza. De este modo, ante la interrupción de la presencialidad la primera decisión de los equipos directivos fue

la organización de los cursos por Facebook o aulas virtuales por grupos según secciones y asignaturas para replicar en la virtualidad la unidad organizativa que representa el curso / disciplina / docente / aula, propia de la escuela secundaria.

“Nosotros organizamos la escuela con dispositivos tecnológicos, tenemos Classroom en cada uno de los cursos y el Drive con cada una de las actividades, dividido en turno mañana y tarde, dónde pueden ingresar, ir al curso y a las diferentes materias” (Director)

Sin embargo, debido a las dificultades en el acceso a la tecnología en estas escuelas, los encuentros sincrónicos podían sostenerse sólo en ocasiones, dificultando el encuentro en simultáneo del grupo clase. Les docentes debieron modificar la programación de la enseñanza y diversificar las estrategias al ver interrumpida la posibilidad de retroalimentación recíproca inmediata (Arroyo, M., Corvalán, T.; Felicioni, S., y Merodo, A., 2020).

“Pero no tenemos al pibe enfrente para ver si eso que a nosotros nos parece maravilloso a él también (...) la presencialidad lo permite porque ves la cara del pibe. Entonces si no está entendiendo te das cuenta, por más que te diga que sí, le miras la cara y te das cuenta, o cuando te van respondiendo. Eso ahora no está (Vicedirectora)

Más allá de las orientaciones pedagógicas de la gestión con recomendaciones de priorización curricular y articulación entre asignaturas, se observó que los docentes trabajaban mayoritariamente por disciplina, con escasa articulación. Más bien se apreciaba una multiplicidad y diversidad de propuestas, plataformas, metodologías y criterios utilizados. Si bien algunos equipos directivos y las coordinaciones de departamentos impulsaron propuestas articuladas, las dificultades para coordinarse propias del trabajo individual prevalecieron. Hubo escuelas que continuaron trabajando por

asignaturas por las dificultades organizativas y porque las orientaciones llegaron avanzado el ciclo lectivo.

“En el segundo período surge el tema del currículo prioritario, donde teníamos que priorizar y por área y ahí surgieron varios problemas, porque había que relacionar y trabajar en forma integrada. No lo habíamos hecho. Y, de repente, en este contexto de ASPO que estábamos, se complicaba demasiado. Entonces, lo que hicimos fue trabajar algunos proyectos integrados” (Directora)

“Ponerse de acuerdo entre docentes es muy difícil. Si bien es muy grato trabajar con un compañero, porque la docencia a veces es un trabajo muy solitario, uno termina acostumbándose a trabajar encerradito en su curso y con sus alumnos” (Profesora)

Durante la no presencialidad, la imposibilidad de mantener horarios preestablecidos de clases, flexibilizó e intensificó los tiempos de trabajo docente. La desconfiguración del tiempo obligatorio para el encuentro en torno a la clase se fue instalando, mutando hacia una libre demanda en un tiempo extendido, incluso sobrepasando los días establecidos de dictado de la materia y los días laborales de la semana, permeando el tiempo de descanso del fin de semana. Si bien el tipo de contratación por horas cátedra, implicó históricamente que les docentes realicen tareas no reconocidas ni remuneradas (planificación, correcciones, etc.), esta situación se profundizó. Todo tiempo en el hogar pasó a ser tiempo potencial de trabajo. En este sentido, puede destacarse que, si bien durante la no presencialidad era posible flexibilizar los tiempos para reuniones, dado que no predominaron las actividades sincrónicas, el modelo organizacional y el puesto de trabajo docente que hace que cada docente trabaje en varias escuelas, dio lugar a una mayor intensificación laboral:

“Si, fue complejo, porque algunas reuniones se hacían después de las 17:00 y otras se hacían en horario de clase. Tratábamos de ver si estaban los

profesores y si tenían el horario con la escuela, yo les decía avísenle a los chicos que no se van a conectar porque nos vamos a reunir. Pero los docentes tenían otras escuelas... Pero había que reunirse, entonces no teníamos un horario fijo. Generalmente era después de las 17:00 y algún que otro sábado por la mañana" (Directora)

Durante el regreso a la presencialidad bajo la bimodalidad, en la mayoría de las escuelas, la compartimentalización continuó -y se profundizó ante la falta de flexibilidad horaria- con el agravante de tener que contener las distintas organizaciones horarias de los docentes dando continuidad a todas las materias en un contexto de alternancia. Se optó por modos organizativos donde convivía la histórica organización de la escuela secundaria con componentes nuevos para atender a protocolos sanitarios, que alteran la propia constitución del grupo clase. Fue posible apreciar cómo la lógica pedagógica y la lógica sanitaria se tensionaban en el cotidiano organizativo de lo escolar.

"Armamos las burbujas, armamos un horario... fue un tema porque no podía cambiar los horarios de los profesores. Cada profesor acorde a su disponibilidad (...) Y no puedo afectarlo si está en otra escuela (...) el quinto módulo seguía en la virtualidad porque no tenía opción porque según el plan jurisdiccional, tenían que estar un tiempo determinado. Cuando se amplió un poco lo que hacíamos era que ingresen más tarde para que tuvieran, aunque sea 20 minutos, lo veían al profesor un rato. El resto virtual" (Directora).

Así, bajo la modalidad de alternancia, los horarios de clases presenciales (en burbujas) se combinaron con actividades remotas, desbordando el horario de clase. En esta modalidad se observa la permanencia del modelo organizacional (bajo la lógica del currículum clasificado), con la complejidad generada por la organización de horarios más acotados y por la rotación de estudiantes (nuevos agrupamientos y límites

temporales dados por los criterios epidemiológicos) que dificultaron la estabilización de un nuevo cotidiano escolar.

A la intensificación del trabajo antes descrita se le sumó la reconfiguración de las formas de evaluar y acompañar las trayectorias. Según la normativa les docentes deben producir informes valorativos del aprendizaje de cada estudiante, a quienes ubican según tipo de trayectoria [trayectoria educativa avanzada (TEA), trayectoria educativa en proceso (TEP), trayectoria educativa discontinua (TED)]⁶⁷. Atento a esta modalidad valorativa y a que el ciclo escolar comprende el período 2020/2021, cada docente atiende estudiantes de una temporalidad mayor al año escolar según la situación individual reflejada en el tipo de trayectoria que ubique a cada estudiante.

Ante la necesidad de modificar/suspender la calificación, las nuevas regulaciones lograron avanzar en aspectos sobre los que la normativa previa venía trabajando como la evaluación formativa. Sin embargo, su implementación dejó en evidencia la centralidad que la calificación tiene como ordenadora de la vida escolar puesto que regula tanto el orden pedagógico como el orden regulativo (la disciplina, lograr que los estudiantes trabajen, etc.) (Alterman y Coria; 2015; Falconi, 2014) y forma parte de lo que comúnmente se entiende por buena escuela (Tyack y Cuban, 1997).

“Esto de que la entrega de los trabajos va disminuyendo es muy notorio, en todos los cursos me ha pasado. Cursos que venían trabajando muy bien, comenzaron a mermar, y hablándolo con la coordinación del colegio, no sólo en el área de Literatura, sino que en todas las materias ha pasado lo mismo y tiene que ver con que se estuvo divulgando que no iban a ser calificados. Según tengo entendido, la idea es que los alumnos deben tener claro que

67- Ver CIRCULAR TÉCNICA CONJUNTA N° 1/2020 OCTUBRE 2020.

evaluar no es solo poner una nota, sino que se va evaluando el proceso de aprendizaje” (Profesora)

Así, su suspensión llevó a algunos docentes a sentir que perdían una herramienta para controlar a los estudiantes y para mantener el ritmo del trabajo escolar. A su vez, algunos estudiantes no se vieron reconocidos en su esfuerzo y perdieron la motivación de cumplir con las tareas escolares, y algunos padres sintieron que se bajaba la exigencia (Arroyo et al, 2020). Al mismo tiempo, se pusieron al descubierto las dificultades de impulsar cambios que alteran prácticas pedagógicas arraigadas y funcionales según la fuerza configurativa de la gramática de la escolaridad, en base a la cual se han acumulado saberes. Las dificultades que entrañan las derivaciones prácticas de las políticas en los contextos escolares podrían explicar que hubo profesores que necesitaron hacer una conversión de las escalas numéricas a las categorías del RITE.

“(...) estoy en otra escuela que las notas numéricas siguen estando. Si bien los llamaron “informes orientativos” para no llamarlos “nota”, pero la nota numérica sigue corriendo. Pero, muchos alumnos me lo han dicho: “Para qué lo voy a hacer si ya aprobé” otros “no va a repetir nadie este año, profe”. (Profesora)

“El primer informe se complicó un poco más. Era todo nuevo. Qué es eso, un 6, un 7, un 8 o un 10. Entonces mezclamos un poquito los números con la valoración final. (Directora)

La experiencia escolar de este período pone de manifiesto que el trabajo especializado de la enseñanza requiere de saberes nuevos bajo condiciones que han mutado en relación con aquellas propias de la enseñanza presencial. En este sentido, los *saberes por defecto* comprendidos como una analogía con el software, aquellos producidos en determinadas condi-

ciones del sistema educativo, son los que les docentes tienen disponibles y los usan automáticamente (reproduciendo) (Terigi, 2012). Son saberes basados en una concepción individual del trabajo docente, en la clasificación del conocimiento por disciplinas, en la enseñanza simultánea y en una concepción monocrónica del aprendizaje a partir de la organización de la población estudiantil por grupos de edades. Además, y esto se vuelve central en este escenario, son saberes que se caracterizan por la lógica de transmisión propia del mundo predigital, que entran en tensión con las nuevas condiciones de escolarización. En los contextos escolares y a la luz de los rasgos que asumió el trabajo docente, se aprecia la tensión entre recurrir a lo disponible y abrirse a aprender y reinventar las formas de la transmisión y los recursos que se utilizan.

“Notamos que había colegas que tenían muchas ganas de trabajar, pero tenían dificultades o miedos para conectarse con la tecnología. Para ellos armamos videos tutoriales de cómo entrar a Classroom” (Profesora)

En este sentido, no todos los docentes contaban con saberes para utilizar las TICs en la enseñanza, por lo que tuvieron que aprender al mismo tiempo que producían sus propuestas para entornos virtuales. La incorporación de la tecnología a la enseñanza supone un cambio cultural en etapas (la puesta en práctica del Programa Conectar Igualdad dio cuenta de las etapas y los ajustes). La peculiaridad de la situación actual es que no hubo opción. Sumado a la presión que generó la respuesta inmediata a una gran variedad de situaciones y de propuestas para los estudiantes.

Notas finales

La interrupción de las coordenadas de tiempo y espacio, en el marco de las nuevas regulaciones, pero sin la modificación de las disposiciones básicas del modelo organizacional (en particular del puesto de trabajo docente) y los saberes a él asociados, supuso la profundización de algunos de los problemas previos del trabajo de enseñar en la escuela secundaria. Asimismo, la condición de la escolarización que supuso la tecnología (el uso de artefactos, la conectividad y los saberes) visibilizó las históricas desigualdades sociales y educativas imponiendo restricciones para escolarizar. Fue posible apreciar que las políticas y normativas de este período (abundantes y diversas) produjeron orientaciones, que en algunos escenarios escolares eran de muy difícil cumplimiento, más aún si no van acompañadas de modificaciones de los principales rasgos que estructuran el modelo organizacional.

La escolarización de este período, vista a la luz del trabajo de enseñar, pivotó en una tensión entre la continuidad y el cambio. La permanencia de la configuración del puesto de trabajo propio de la presencialidad y los principios de la gramática de la escolaridad, han dado lugar al predominio del trabajo fragmentado por asignatura y un intento de replicar la lógica organizativa del tiempo escolar en la virtualidad. A ello se le suman los intentos de pasaje a formas de evaluación formativas traccionadas por las formas tradicionales de calificación ligadas a la promoción y acreditación.

Asimismo, se registran aprendizajes derivados de los esfuerzos por enseñar con el uso de tecnologías puestos de manifiesto en la diversificación de estrategias en función de la

situación de los grupos y de cada estudiante, personalizando de este modo lo que históricamente ha sido la enseñanza al grupo clase.

Así, si bien no todos los docentes utilizan las mismas estrategias, algunos delimitan más los tiempos que otros, la mayoría sostuvo una apertura y flexibilización de los tiempos en función de comprender la situación de los estudiantes y cumplir con el mandato de vinculación para la inclusión. Antes de la pandemia, la escuela era un organizador de la temporalidad de la vida cotidiana y de la vida escolar. El traslado de la enseñanza a los hogares subvirtió las condiciones –materiales y simbólicas–, obligando a reinventar prácticas para el uso de nuevos entornos y modalidades de enseñanza, diversificando estrategias adaptadas a las condiciones de conectividad y de los soportes materiales. Además de los distintos niveles de los estudiantes y la combinación de modalidades de enseñanza, los docentes tuvieron que considerar, durante el retorno a las escuelas, a aquellos estudiantes que no concurren presencialmente al edificio escolar.

Por último, cabe señalar que estas nuevas condiciones de escolarización significaron una mayor intensificación del trabajo docente. Si consideramos que, cada docente dispone de horas de clases según la carga horaria presencial de los estudiantes en las asignaturas y que, a su vez, puede trabajar en varias escuelas atendiendo a un gran número de estudiantes a través de diversas plataformas, la intensificación de su tarea se acrecienta. La alteración de la simultaneidad intensificó las demandas provenientes de la resolución de situaciones individuales cuando antes lo hacían en el grupo clase. El seguimiento y atención de las trayectorias individuales se vuelve la norma. Los docentes dan cuenta de la intensifica-

ción del trabajo dadas por las readaptaciones de los saberes y de los tiempos producto de una enseñanza individualizada que supone el hacerlo bajo la mediación de la tecnología. Es posible apreciar como la incorporación de la tecnología como soporte para la enseñanza en un modelo organizacional pensado para la transmisión de la cultura letrada, altera condiciones, instala problemas nuevos y complejiza el trabajo de los docentes. Las investigaciones sobre los modos como se ha incorporado la tecnología a las escuelas no sólo para un uso educativo, sino también como herramienta de gestión, muestran como el entorno tecnológico en las escuelas ha contribuido a la intensificación de los procesos de trabajo (Rockwell, 2018).

La experiencia escolar de estos dos años abre a pensar las transformaciones de la escuela desde una dimensión infraestructural de registro e inscripción de la cultura, en tanto forma de presentar y representar el mundo a las nuevas generaciones (Yates y Grumet, 2011 citado en Dussel y Trujillo, 2018) permite un análisis de las condiciones materiales como soporte para la transmisión de la cultura.

Bibliografía

- Alterman, N. y Coria, A. (coord.) (2015). *Cuando de enseñar se trata. Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Alterman, N. y Coria, A. (2015). Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite. *Cuadernos de Educación*, (13), 1-13. Córdoba
- Arroyo, M (2021) *Los procesos de regulación normativa en el sistema educativo*. Clase en el Seminario de posgrado Virtual "Gobierno y planeamiento de la Educación. Buenos Aires: FLACSO.

- Arroyo, M., Corvalán, T.; Felicioni, S., y Merodo, A. (2020). Huellas estatales, experiencia escolar y trabajo docente. Desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. En II Jornadas Democracia y Desigualdades. UNPAZ. 23 de octubre de 2020. Modalidad Virtual
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XI (Número especial), 142-178.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Falconi, O. (2014). La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria en Alterman, N y Coria, A. (comp) *Evaluación y disciplina escolar: nexos, divergencias y autonomía relativa*. Córdoba, Argentina: Ed. Brujas
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela en La escuela cotidiana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29), 63 - 71.
- Terigi, F. (2011) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Tyack, David y Cuban, Larry. (1997). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Vincent, Guy. (dir.) (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire emn: L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.