

IV COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL NUEVO ESCENARIO REGIONAL-GLOBAL: TENDENCIAS RECIENTES, ALCANCES Y LÍMITES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Título del resumen ampliado

Contexto de transmisión, una aproximación conceptual a las alteraciones de la escolarización a partir de la pandemia

Apellido(s), Nombres (Autor/a 1): Graizer, Oscar Luis

Universidad Nacional de General Sarmiento – ograizer@campus.ungs.edu.ar

Apellido(s), Nombres (Autor/a 2): Acosta, Felicitas María

Universidad Nacional de General Sarmiento – facosta@campus.ungs.edu.ar

Área temática: AT 1- Sociología de la Educación: Teorías, metodologías y preguntas para el estudio de las relaciones entre instituciones, prácticas y sujetos de la educación

Resumen ampliado

El trabajo presenta una propuesta conceptual para dar cuenta de los cambios en las formas de escolarización a partir de la pandemia. Para ello toma los resultados de una investigación en curso sobre la educación secundaria en la Argentina durante 2020 y 2021¹. Los resultados preliminares de la investigación indican que la suspensión de la actividad escolar presencial implicó la alteración de atributos estructurantes de la escolarización, en particular la simultaneidad con base en la transmisión presencial. En consecuencia, estos atributos no resultan del todo adecuados para caracterizar la forma de escolarización. A su vez, la vuelta progresiva a la presencialidad evidenció modalidades de transmisión que tampoco pueden ser descriptas o caracterizadas según esos atributos. A partir de ello, el trabajo propone la noción de contexto de transmisión para capturar la multiplicidad de formas de escolarización producto de alteraciones en sus atributos.

El trabajo analiza, en primer lugar, la conceptualización de forma de escolarización utilizada en la investigación; en segundo lugar ofrece evidencia empírica sobre las alteraciones en dicha forma y finalmente desarrolla la noción de contexto de transmisión en tanto reconceptualización que permite caracterizar la variabilidad de expresiones empíricas de la forma de escolarización.

¹ Proyecto PISAC-COVID 19 - 00023 “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”.

1. Formas de escolarización y educación secundaria: una caracterización conceptual

La investigación RIES PISAC tomó como objeto teórico la relación entre las formas de escolarización y las desigualdades educativas en situación de pandemia/postpandemia; en particular busó mirar las alteraciones que las situaciones de ASPO y DiSPO generaron en las formas de escolarización a partir del interjuego entre las políticas educativas, las estrategias institucionales, las prácticas de los actores escolares y las articulaciones intersectoriales locales (Proyecto PISAC COVID 19-00023, 2021).

El concepto de formas de escolarización sirvió como punto de partida para indagar sobre las distintas expresiones de la estructuración de la enseñanza frente a la suspensión de la actividad presencial en las escuelas y el regreso progresivo a las aulas. Este concepto deriva de uno más clásico: forma escolar; concepto que gira en torno de las relaciones sociales o, más bien, los modos de socialización, que constituyen a la escuela². Para Vincent, Lahire y Thin (1994), lo que resulta inédito en términos históricos es la emergencia de una nueva forma de relación social entre un maestro, en un sentido nuevo del término, y un alumno (los autores utilizan el término *écolier* que en español sería escolar) y a esta relación la denominan relación pedagógica.

Es inédita porque adquiere autonomía respecto de otras relaciones sociales y porque genera un nuevo marco desde el que se desarrolla. Ese nuevo marco está constituido por un espacio y un tiempo específicos: la escuela y el tiempo escolar. Cuestión ya advertida por Julia (2001) cuando caracteriza la cultura escolar a través de tres elementos: espacio escolar específico, cursos graduados en niveles y un cuerpo profesional propio (ver también Varela y Alvarez Uría, 1991). La forma escolar se materializó a través de un modo particular de estructuración de la transmisión de saberes: la simultaneidad presencial (de maestros y estudiantes) con base en la unidad de distribución edificio escolar.

La forma escolar introduce un tipo de relación social que se diferencia de otros sistemas sociales por su capacidad de producir sujetos para otros sistemas y su eficacia a lo largo del tiempo. Más allá de esto, la forma escolar requirió para su diferenciación y expansión no solo de unos atributos específicos materializados en la simultaneidad presencial, sino también de un sistema político que le diese legitimidad y sustentabilidad. Desde fines del siglo XIX, las leyes de obligatoriedad escolar funcionaron como motor de la extensión de esta nueva relación social hasta su consagración con la sanción del Derecho a la Educación en la segunda mitad del siglo XX. La combinación entre forma escolar y obligatoriedad escolar da cuenta de una dinámica que implica analizar esta forma en su devenir conforme más sujetos son incorporados y se van produciendo modificaciones (o reformas) para sostener dicha

² Para un desarrollo exhaustivo del tema ver Acosta, 2014.

incorporación: la forma escolar, en tanto proceso que se asienta sobre la extensión constante y la diversificación, se transforma en formas de escolarización.

En este sentido las formas de escolarización no refieren solamente a la expansión de arreglos institucionales centrados en la transmisión simultánea (tiempos y espacios simultáneos) sino sobre todo a la expansión de una relación social que, en tal caso, se apoya, según el momento histórico, en ciertas disposiciones personales (presencialidad), institucionales (edificio escolar, gradualidad), y sistémicas (escolaridad obligatoria). Más allá de las variaciones institucionales, las formas de escolarización son eficaces porque operan sobre la posibilidad de incorporación de los actores en los sistemas políticos, económicos, sociales y jurídicos vigentes a través de la internalización de reglas y saberes particulares.

La noción de formas de escolarización recupera la dinámica del surgimiento y expansión de la forma escolar de socialización hacia el conjunto de la sociedad. Por lo tanto, constituye una base para integrar procesos específicamente escolares con dinámicas sociales cuyo resultado configura desigualdades educativas que se traducen en desigualdades escolares como la diferenciación institucional, la diversificación y la segmentación, propias de la expansión de los sistemas educativos (Acosta, 2020).

El modelo institucional de la escuela secundaria en la Argentina ancla en las formas de escolarización arriba descritas aunque con algunas especificidades. Por un lado, comparte los atributos hegemónicos de la escolarización respecto del tiempo y el espacio (presencialidad, simultaneidad, gradualidad; Terigi, 2020). Su particularidad radica en el foco en la progresión en la disciplina como núcleo de la organización: mientras la edad se transformó en la variable principal del modelo pedagógico y organizacional de la primaria, los contenidos lo hicieron en la secundaria con efectos sobre la estructuración de la enseñanza en torno de disciplinas y horas clase. Por otro lado, participa de la lógica sistémica de expansión dadas las leyes de obligatoriedad escolar. Aquí su función es la de regular el flujo de estudiantes en la tensión entre extensión y diversificación (Acosta, 2021).

Las medidas de aislamiento, en sus diversas formas, implicaron una disrupción de los atributos de las formas de escolarización. Estos podrían capturar aquellas configuraciones promovidas por las iniciativas de continuidad pedagógica que se desarrollaron en distintos momentos de la pandemia (ASPO/DISPO) y ámbitos tales como centros de escolarización articulados con municipios y/o organizaciones sociales, o las mismas acciones educativas en contextos familiares. Sin embargo, así como la extensión del espacio/tiempo de la transmisión escolar demandó alteraciones, el análisis de las formas de escolarización en pandemia también supone algo distinto, en particular en las disposiciones personales (no presencialidad) e institucionales (no edificio escolar, recursos digitales). Podrían promover entonces otro tipo de sujetos y de relación social.

2. Alteraciones de las formas de escolarización en pandemia

A partir de los datos obtenidos en una encuesta nacional realizada entre mayo y junio de 2021 a 1880 directivos y 6747 docentes de nivel secundario se construyó información sobre alteraciones en las modalidades de enseñanza. A continuación se presentan datos en relación con actividades de enseñanza simultánea como encuentros sincrónicos durante el ASPO, el tipo de soportes utilizados para las actividades asincrónicas y la organización del retorno a la actividad presencial. La información obtenida muestra que hubo una heterogeneidad de modalidades de enseñanza, el diseño del estudio permite mostrar diferencias por sector de gestión y ámbito.

En primer lugar se observa que, según la respuesta de los docentes, en el 2020 hubo un 43% de docentes (mayoritariamente de escuelas estatales) que no realizaron actividades sincrónicas en plataformas como Zoom o, Meet; y en el 2021 un 30% de docentes sostuvo que no realizó este tipo de encuentros. La distribución por sector de gestión muestra que el uso de ese tipo de medios fue más frecuente en escuelas del sector privado que en el estatal. El uso de redes sociales como vía de realización de actividades escolares, según las respuestas de directivos, también marca una diferencia en el tipo de modalidades llevadas a cabo en las escuelas y se puede observar el movimiento entre la situación del 2020 y el 2021: en 2020 84% de escuelas estatales utilizaron las redes para el trabajo de enseñanza contra 54% de privadas, y en 2021 el 72% de directivos de escuelas estatales mantiene la modalidad frente a un 34% según directivos de escuelas privadas.

Frente a la dificultad que supuso la interrupción de la presencialidad hubo escuelas que lograron sostener actividades sincrónicas y otras que no pudieron hacerlo, a la vez que hubo escuelas cuya principal vía de intercambio y seguimiento de la actividad escolar de los y las estudiantes fueron las redes sociales.

Un modo de extender el tiempo de trabajo escolar fue con el uso de plataformas educativas en las que se realizan actividades de enseñanza estructuradas y que pueden ser realizadas de manera asincrónica. El uso de plataformas educativas incrementa la estructuración del trabajo de estudiantes, refuerza una secuencia común de trabajo, frente a formatos como el envío de consignas a través de correo electrónico o whatsapp, así como supone un control mayor sobre las tareas de docentes y estudiantes. Según los docentes el uso de plataformas de cualquier origen (de las jurisdicciones, de universidades o de empresas) fue utilizada por un 38% de docentes de escuelas estatales y 77% de escuelas privadas.

Para tratar de avanzar en la comprensión de lo sucedido y de lo que puede generar como efectos postpandemia proponemos, a modo de hipótesis, que el contexto de transmisión se vio fuertemente afectado y que en las apropiaciones diversas de dicha transformación se expresan desigualdades escolares.

3. La noción de ampliación del contexto de transmisión

Con el fin de capturar las regularidades, variaciones y posibles transformaciones en las relaciones de enseñanza de las formas de escolarización del nivel secundario se propone

utilizar el concepto de contexto de transmisión, en una reformulación del concepto desarrollado por Basil Bernstein (2000). Entendemos al contexto de transmisión como los principios discursivos y los requerimientos materiales (recursos materiales) que regulan la forma que adopta la comunicación pedagógica; el contexto de transmisión refiere a las configuraciones de espacio y tiempo de la enseñanza, a los modos concretos y recursos necesarios, materiales y simbólicos, para que la transmisión sea posible y constituya unos significados legítimos (unos mensajes, unos modos, unos saberes, etc.; Graizer, 2020).

Con esta nueva conceptualización se espera describir las formas en las que se puede haber reconfigurado el contexto de transmisión a partir de la combinación de las características del tiempo y el espacio escolar (dentro o fuera de la simultaneidad presencial) en un ritmo (más intenso o más débil) en relación con unos recursos materiales y simbólicos. Así, los principios que regulan el contexto de transmisión refieren a: i) la modalidad de estructuración de la enseñanza a partir de la delimitación del espacio-tiempo de la actividad (sincrónica-asincrónica); ii) los principios discursivos de selección y secuenciación de saberes; iii) los criterios de evaluación en tanto principios que definen al conocimiento válido o legítimo a ser transmitido y aprendido.; iv) una economía política de la transmisión compuesta por el ritmo de aprendizaje (cuánto en cuánto tiempo) y unos recursos simbólicos y materiales (Graizer, 2009).

Este trabajo focaliza sobre el primer y cuarto principio. La simultaneidad presencial caracteriza la modalidad de estructuración ya que la torna sincrónica y los recursos materiales de la economía política de la transmisión que quedan sujetos a la unidad de distribución edificio escolar. La simultaneidad no presencial redefine la modalidad, puede hacerla asincrónica, y diversifica los recursos simbólicos y materiales requeridos tanto de docentes como de alumnos. Podría tener efectos sobre la producción de un nuevo tipo de relación social a la vez que ampliaría las diferencias generando nuevas desigualdades. La escasez de recursos materiales y simbólicos es productiva porque impone, desde la restricción, un modo de enseñar.

La pandemia altera las formas de escolarización porque presenta un nuevo escenario: la posibilidad de extender la enseñanza más allá de los límites temporales y edificios. Es en este sentido que se sostiene la idea ampliación del contexto de transmisión y la variación de los valores de los principios que lo regulan. La estructuración de la enseñanza tuvo un punto extremo: la interrupción plena de la actividad escolar. En instancias de continuidad cabe distinguir y combinar entre actividad sincrónica y sus diferentes intensidades según la frecuencia y la cantidad de tiempo (alta/media/baja) y actividad asincrónica en función del grado de estructuración de la actividad y el seguimiento (alto/medio/bajo).

En relación con la economía política de la transmisión, el ritmo establecido puede ser de mayor o menor intensidad. Los recursos materiales y simbólicos se definen en función de los requerimientos de la enseñanza (grado de intensidad y estructuración). En cada

caso se requieren recursos materiales y simbólicos, por parte de las personas (docentes - estudiantes) y los contextos (escuela – hogar).

En términos del modelo de análisis a utilizar, la combinación de las escalas serviría para caracterizar formas de escolarización emergentes: i) una forma escolar clásica que continua con la distribución y diferenciación de tiempo y espacio simultánea presencial; ii) una forma escolar ampliada, en la cual los espacios y tiempos exceden la clásica y requieren de unos recursos de la institución y de los hogares, así como recursos simbólicos (autonomía, saberes digitales) de las personas; iii) una forma escolar reducida donde el tiempo y espacio se ven disminuidos y los recursos son precarios. Cada una de ellas podría asociarse a grupos sociales diferenciados produciendo una nueva forma de segmentación de la educación secundaria: ya no la segmentación de la oferta institucional sino de las formas de escolarización.

Palabras clave: Forma de escolarización, Contexto de transmisión, Desigualdad, Pandemia, Nivel secundario

Bibliografía

- Acosta, F. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista del IICE*, (47), 23-40. doi.org/10.15516/cje.v22i0.4131
- Acosta, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 23-37. doi: http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.001
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Graizer, O. (2020). Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps) (2020): *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 251-266). Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE Editorial Universitaria
- Graizer, O. (2009). *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires*. Valencia: Servei de Publicacions - Universitat de Valencia.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44.
- Proyecto PISAC COVID 19-00023 (2021). Precisiones metodológicas. Documento interno, elaborado por Claudia Jacinto, Daniel Pinkasz, Felicitas Acosta, Guadalupe Molina, José Yuni, Octavio Falconi, Renata Giovine, Miriam Abate
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, 11. doi.org/10.24215/24517836e039
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.
- arela, J. y Alvarez Uría, F. 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.



Vincent G., Lahire, B. y D. Thin (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indsutrielles* (pp. 11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.