

ISSN 2683 - 8044

Revista NUEVAS PROPUESTAS

UNIVERSIDAD CATOLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
REPÚBLICA ARGENTINA



Temática especial:

“Pensando la pandemia del
Coronavirus COVID 19
desde las ciencias sociales”

55

VOLUMEN

EDICIONES UCSE |
Año XL

Setiembre 2020

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
República Argentina

NUEVAS PROPUESTAS

ISBN 2683-8044
187 PÁGINAS AÑO XL VOL. NRO. 55
EDICIONES UCSE 2020
Revista incluida en Catálogo Latindex v1.0



La revista “Nuevas Propuestas” (ISBN 2683-8044) es un producto multidisciplinario, científico-cultural editado por Ediciones UCSE dependiente del Vice-Rectorado académico. Se publica desde el año 1980 hasta la actualidad con una periodicidad de dos números anuales con opción a edición de suplementos. La Revista Nuevas Propuestas fue declarada de interés académico por el Consejo Superior de la Universidad Católica de Santiago del Estero, Resolución Nro. 035/2019.

Universidad Católica de Santiago del Estero. Campus Santiago, Av. Alsina y Dalmacio Vélez Sarsfield, (CP 4200). Ediciones UCSE, Campus Rafaela, Bv. Hipólito Yrigoyen 1502 Rafaela (CP 2300). Depto Castellanos - Pcia. Santa Fe - República Argentina.
Tel. (+54 3492) 432832- int. 125 - Correo electrónico: edicionesucse@ucse.edu.ar

CAMPO EDITOR - EDITORIAL - EDICIONES UCSE

Autoridades

Excmo. Gran Canciller: S.E.R. Monseñor Vicente Bokalic Iglie

Rector: Luis Eugenio Lucena

Vice Rector Académico: Víctor Manuel Feijóo

Vice Rector de Administración: Luis Alberto Rezola

Vice Rector de Relaciones: Luis Alberto Guantay

Decanos y Directores de Unidades Académicas

Director Ediciones: Dr. Rodolfo Pedro Arancibia

Consejo Editor

María Mercedes Clusella (Secretaría de Ciencia y Tecnología); Liliana Figueroa (Facultad de Ciencias para la Innovación y el Desarrollo); Lucas Cosci (Facultad de Ciencias de la Salud); María Adriana Victoria (Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas); Aldo Yunes (Facultad de Ciencias Económicas) Mónica E. Montenegro (Departamento Académico San Salvador); Mariana Rodríguez (Departamento Académico Rafaela); Edgardo Abramovich (Departamento Académico Buenos Aires).

Equipo Editor/Editorial

Director: Dr. Rodolfo Pedro Arancibia

Configuración y diseño en plataforma Latex/OJS: Lucas D. Poggi / Andrés Vuotto

Diseño de caratula: Diego Porello

Sitio Web: Depto. de Tecnología e Informática - DTI UCSE

Normas de Publicación: Ver Normativas para autores (pto. 20 del sumario)

Clausula de garantía: los contenidos de los artículos de esta revista son de exclusiva responsabilidad de los autores, así como la fidelidad y precisión de las citas realizadas en aquellos. Los manuscritos remitidos y aceptados se consideran documentos confidenciales por el Consejo Editor, manteniéndose el anonimato de los evaluadores o árbitros de los artículos publicados. Prohibida la reproducción total o parcial del material contenido en esta publicación, sin citar la fuente.

Participación en la comunidad:

Los objetivos y políticas de la revista Nuevas Propuestas -acordes a la Política marco vigente para Ediciones UCSE- en cuanto a aspectos académicos y científicos, acciones de indexación y visibilidad, trabaja de forma permanente en su calidad editorial y en el aumento de su visibilidad e impacto en espacios de evaluación, interoperabilidad de metadatos e indexación.

Declaración de aspectos éticos:

Integridad en la investigación académica y su publicación.

La presente declaración plantea un conjunto de aspectos éticos direccionados a cada uno de los elementos y roles importantes involucrados en el proceso editor / editorial. Está

basada en las Directrices sobre Buenas Prácticas para Publicaciones desarrolladas por el [Committee on Publication Ethics \(COPE\)](#)

1. Sobre los Artículos

1.1. La información y los datos declarados en los artículos deben ser reales y auténticos. Todos los artículos deben incluir las citas y referencias a las fuentes respectivas.

1.2. Está prohibido el plagio y los datos fraudulentos en los artículos bajo cualquier modalidad. Es considerada una práctica desleal someter a evaluación un artículo a más de una revista. Es considerada una práctica anti-ética publicar un mismo artículo en más de una revista.

2. Sobre el Autor

2.1. La presentación de ideas de otros autores como propias constituye una práctica no aceptable.

2.2. Los autores deberán reportar cualquier fuente de financiamiento que haya permitido desarrollar el estudio, así como cualquier otro compromiso que pudiere influir en la interpretación de los resultados.

2.3. Todos los autores están obligados a facilitar las rectificaciones necesarias a los errores.

3 . Sobre los Evaluadores y la Revisión por Pares

3.1. Los evaluadores deberán emitir su dictamen de forma objetiva y sin sesgos.

3.2. Reportar oportunamente al editor cualquier conflicto de interés que pudieran detectar al leer un artículo que le haya sido enviado para revisión.

3.3. Alertar cualquier posible situación de plagio en un trabajo, tanto parcialmente como en la totalidad de un artículo. Así también indicar si alguna fuente teórica está siendo utilizada en un artículo sin ser citada.

3.4. La revisión por pares es un proceso confidencial. Cualquier información de los artículos evaluados debe ser mantenida en reserva por parte de los evaluadores.

4 . Sobre el Editor

4.1. Es responsabilidad del editor evaluar los artículos sin tomar en cuenta la raza, género, orientación sexual, creencia religiosa, creencia política, nacionalidad, origen étnico o posicionamiento personal de los autores.

4.2. Debe decidir qué artículos deberán ser enviados a evaluación por pares, así como cuáles están en condiciones de ser publicados luego de su revisión, además de preservar la confidencialidad de los artículos evaluados, no revelando ninguna información sobre su contenido, temática, autoría, datos incluidos, análisis realizados o conclusiones finales.

4.3. Corresponde al editor procurar satisfacer las necesidades de los lectores y los autores, mejorar e innovar constantemente la revista, asegurar la calidad de los artículos publicados.

4.4. El editor debe evitar cualquier conflicto de interés con los artículos rechazados o aceptados y promover la publicación de correcciones, aclaraciones, rectificaciones y disculpas cuando se encuentren errores y cada vez que sea necesario.

5 . Sobre el Consejo Editor

5.1. El Consejo Editor es responsable de vigilar y salvaguardar los distintos aspectos de ética editorial de la revista, resolviendo cualquier conflicto ético a la brevedad y en coordinación con el editor, con el propósito de mantener la integridad y credibilidad académica de la revista.

5.2. El Consejo Editor rechaza el plagio y los datos fraudulentos en los artículos bajo cualquier modalidad.

5.3. El Consejo Editor está predispuesto a publicar correcciones, aclaraciones, rectificaciones y disculpas cuando sea necesario.

Sumario

1. Pensando a la pandemia-cuarentena del coronavirus. Los condicionamientos adicionales al crecimiento económico de Argentina.
Cástor López 1
2. Pandemia y gobernanza global. Rodolfo Zehnder 12
3. Justicia 4.0 - La pandemia y su instauración de audiencias virtuales en el proceso penal. Pablo Alejandro Micheletti 19
4. Derechos de las Personas con Discapacidad en contextos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Joaquín López Viñals 26
5. Las singularidades del mercado de trabajo de Santiago del Estero (Argentina) frente a la pandemia del Coronavirus SARS-CoV-2
Mariano Juan Parnás, Claudia Yésica Fonzo Bolañez 34
6. Necesidad y consumo desde la ESS: “Cuarentena Catamarqueña”.
Nilda Ana Núñez 46
7. Respuestas desde la economía popular frente a los impactos del COVID-19 en el ámbito laboral. Reflexiones a partir de la experiencia de Catamarca. Miguel Agustín Torres 51
8. Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto. María Gabriela Tapia
Cecilia Evangelina Meléndez 60
9. Pensando las Trayectorias Escolares en el (del) nivel secundario común obligatorio en tiempos de pandemia.
Mg. María Rosa del V. Saad 70
10. La relevancia del compromiso social desde el “aprendizaje experiencial”, pensada en contexto de pandemia 2020.
María Celeste Dayer 80
11. Derribando barreras lingüísticas en tiempos de pandemia.
Adriana Generoso, Raúl Banegas 90
12. Pandemia y virtualidad forzada en la escuela para adultos. Reflexiones, aportes y experiencias educativas desde el C.E.N.S N° 1. Cecilia E. Ibañez, María Eugenia Hernández 96

13. Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos. José Alberto Yuni, Claudio Ariel Urbano	109
14. Aprendizajes, sujetos y pandemia: algunas reflexiones desde la Psicopedagogía. Eliana Neme	120
15. Pandemia, Consecuencias Psíquicas Y Funciones Psicoterapéuticas En Tiempos de Vulnerabilidad Psíquica Colectiva. Lía Delgado	128
16. Lo colectivo: desafío y estrategia en tiempos de incertidumbre. Mariana Demarchi	138
17. Resiliencia, una capacidad de rehacerse en tiempos del COVID-19. Stella Garrido	141
18. La Universidad y sus respuestas frente a la pandemia. María Inés Coraglia, Manuela Vázquez	146
19. Situación familiar y capital social en estudiantes universitarios para la adaptación en la pandemia Magda Yolima Arias Cantor, Wilmar E. Gil Valencia	154
20. Teletrabajo en la justicia tucumana por covid-19. Derecho a la desconexión digital. Panorama postpandemia. María Alejandra Moyano	164
21. Política de ediciones de la UCSE	175
22. Normativas para autores de publicaciones	180

8. Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto

Secondary school in times of pandemic: The fragmentation of the
education system exposed

María Gabriela Tapia⁽¹⁾, Cecilia Evangelina Meléndez⁽²⁾

(1) - CITCA. Tesista. Mail: tapia.mariagabriela@gmail.com

(2) - CITCA-UNCA. CONICET. Mail: ceciliamelendez.unca@gmail.com

Resumen

Ante la Pandemia COVID 19 los establecimientos educativos fueron identificados como focos potenciales de transmisión masiva del virus por lo que cerraron sus puertas, la educación se trasladó a los hogares. La escuela no dejó de funcionar, pero como parte de un sistema educativo fragmentado, su despliegue será diferente en cada sector social. La fragmentación educativa refleja una diversificación en las estructuras sociales, marcando distancias entre grupos sociales. En el presente trabajo pretendemos analizar y reflexionar cómo las escuelas secundarias de la Ciudad Capital de la provincia de Catamarca han continuando sus actividades en los distintos sectores sociales y, lo que cada establecimiento espera de los alumnos egresados. El material empírico de nuestro estudio proviene de entrevistas semiestructuradas a directivos de escuelas secundarias de la Ciudad Capital de Catamarca y datos de campo recopilados en el cuerpo docente. La pandemia ha profundizado las desigualdades, los sectores más privilegiados se ajustaron rápidamente a la realidad y lograron contener al alumnado, mientras que los más desventajados, en algunos casos perdieron el contacto de docentes con sus estudiantes; para ellos la escuela tradicional, presencial, sigue siendo insustituible más allá de los esfuerzos por continuar con su rol tutelar desde la virtualidad.

Palabras clave: Escuela secundaria, fragmentación, pandemia, enseñanza virtual

Abstract

With the outbreak of the COVID-19 pandemic, schools were identified as potential focal points of the virus massive transmission. That is why they closed their doors and education moved to the students' homes. Schools did not stop working, but as they form part of a fragmented educational system, the activities they managed to do would be different in

each social sector. Educational fragmentation shows a diversification in social structures, setting social groups apart from each other. In this work, we want to analyze and reflect on how the high schools of the capital city of the province of Catamarca have continued their activities in the various social sectors, as well as what each institution expects from their graduates. The empirical material in our study comes from semi-structured interviews we had with principals of the high schools from Catamarca and from field data collected from the teaching staff. The pandemic has deepened inequalities: while the most privileged sectors could quickly adapt to the new reality and managed to support the students, in some cases, the more disadvantaged ones lost contact with their teachers. For the latter, traditional, in-person class is still irreplaceable, no matter the efforts schools make to continue providing for their guardian role from virtual environments.

Keywords: High school education, fragmentation, pandemic, virtual education

Introducción

A partir de la Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación, el 16 de marzo de 2020 todos los establecimientos educativos del país cerraron sus puertas, alumnos y docentes dejaron de encontrarse cara a cara. El gobierno, las escuelas y los profesores se han visto obligados a buscar diferentes maneras de asegurar la continuidad de la enseñanza. Sin embargo, la pandemia no afectó de la misma forma a toda la población en términos socioeconómicos, sanitarios y educacionales.

Las escuelas que atienden a sectores medios y altos en poco tiempo lograron adaptarse a la nueva realidad, las clases on line, a través de plataformas virtuales hicieron posible la continuidad de las actividades. La recomendación fue el uso recursos disponibles para la educación virtual, los más usados, classroom, meet, zoom, no estaban al alcance, en la misma medida, para los sectores bajos y muy bajos. Allí los docentes debieron esforzarse más para contener a los alumnos, tuvieron que echar mano de otros medios, la red de mensajería WhatsApp fue fundamental, pero hubo grandes obstáculos porque el acceso a la tecnología y a la conectividad es una de las grandes brechas de la desigualdad actual. La pandemia, una catástrofe en sí misma, profundizó la ya existentes desigualdades y la fragmentación del sistema educativo, muchos jóvenes de los sectores desaventajados comenzaron un año escolar y hoy tienen las manos vacías.

Para abordar este fenómeno preexistente y que se profundizó en tiempos de pandemia, indagaremos, a través de entrevistas a directores de escuelas secundarias de la ciudad de Catamarca, sobre las demandas de los diferentes sectores sociales y las formas de resolución que desarrollaron sus escuelas, antes y durante de la pandemia.

Antecedentes conceptuales

Para nuestro análisis partimos de los estudios sobre la desigualdad social y la pobreza estructural, que dieron lugar a la fragmentación social en el que ciertas desigualdades se pueden profundizar silenciosamente (Saravi 2015)

Cuando las desigualdades persisten en la vida individual y social, es decir en las condiciones de vida como, educación, consumo, espacios urbanos, estamos en frente ya no de una sociedad desigual sino fragmentada. La coexistencia de mundos sociales y culturales distantes y aislados uno de otros es lo que se denomina fragmentación social” (página 27).

En este sentido, el autor, plantea que la desigualdad no solo afecta a quienes la sufren, ya que del otro lado está el privilegio que tiene algún grado de responsabilidad con ella, por lo que la desigualdad es una moneda de dos caras, que involucra a ambos sectores (Saravi,2015). La privación y el privilegio deben ser vistos como términos complementarios y como el estilo de funcionamiento de una sociedad (Scott en Saravi, 2015), que deviene en una fragmentación, en la cual cada grupo ocupa una posición en la sociedad y en sus instituciones. La principal consecuencia de la profundización de la desigualdad va ser el distanciamiento y aislamiento de los sectores vulnerables de los sectores privilegiados. El segundo elemento va ser la imposibilidad de compartir experiencias sociales e institucionales entre los sectores sociales.

Existen abundantes investigaciones en relación a la temática de fragmentación y segmentación educativa. Los primeros trabajos sobre segmentación del sistema educativo se remontan a 1983 (Braslavsky, 1985) y luego a los trabajos de Kessler (2002, 2014), Tiramonti (2004), Gasparini y otros (2011), Krüger (2013, 2019). Gasparini (2011) va esbozar que la segregación escolar reduce el rol cohesionador de la escuela como ámbito de integración social. Esta pérdida contribuye a la generación de fenómenos de exclusión y desintegración en la sociedad.

La fragmentación social supone un profundo distanciamiento sociocultural, la afinidad en las diferencias de estilo de vida, escuelas y barrios que enmascaran la desigualdad que los sustenta, fundamental en la reproducción y evolución de la fragmentación. Para Tiramonti (2004), con la ruptura de la matriz estado céntrico producto de la globalización, el concepto de segmento va a transformarse, constituyéndose como fragmentación. La cual es definida por Tiramonti (2004) como

“espacio auto referido en el interior del que se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de estos espacios” (página 27).

A su vez Kessler (2014) plantea a la segregación como una escuela “burbuja”, donde la institución garantiza una protección frente a los disfuncionamientos del sistema educativo, brindándoles mayores oportunidades de una experiencia escolar a quienes pueden acceder a ese tipo de escuelas.

La fragmentación pone en discusión el mito de la educación igualitaria o lo que Dussel (2005) llama el ethos igualitario formulado por Sarmiento que manifiesta que todos los ciudadanos merecen una educación común, gratuita y laica como vía

para el ascenso social. Dos mundos que viven de manera paralela y muy diferente la crisis del coronavirus en términos socioeconómicos, los sectores sociales de menores recursos no pueden acatar las disposiciones como el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por sus condiciones económicas y habitacionales, lo que implica una acumulación de desventajas. Específicamente en el terreno educativo argentina enfrenta la pandemia con una herida que puede ser mortal para algunos sectores, la fragmentación.

Cuestiones metodológicas

Este artículo se desprende de una investigación más amplia sobre las experiencias de las múltiples escuelas secundarias de la provincia de Catamarca en la que se enmarca la tesis doctoral denominada: La nueva escuela secundaria instituida por la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y su incidencia en la formación de la cultura política dentro de un sistema educativo fragmentado. La metodología con enfoque cualitativo, integra técnicas como el cuestionario, grupos focales y entrevistas, en esta oportunidad seleccionamos como material empírico las entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro directivos de escuelas secundarias de la ciudad Capital de Catamarca. Las escuelas pertenecen a contextos urbanos y urbano marginales la población que asiste a estas escuelas y sus actores en condiciones sociales son diferentes. La escuela N° 1 pertenece a la gestión pública, está ubicada al Norte de la Ciudad Capital y alberga a jóvenes de sectores medios y bajos. La escuela N° 2 se ubica en las principales avenidas de la Ciudad y es de gestión pública, atiende a sectores medios y es considerada de élite. El establecimiento escolar N° 3 ubicado en la zona alta de la Ciudad, es de gestión privada y asisten jóvenes de los sectores medios altos, también considerada de élite. La escuela N° 4, está ubicada en el centro de la Ciudad, es de gestión pública de modalidad nocturna, asisten adultos entre 18 y 30 años de edad, de sectores bajos. Con esta selección intentamos cubrir los distintos segmentos de atención a la población escolar.

Las escuelas catamarqueñas antes y durante la pandemia

En el año 2018 inició la investigación en curso con la cual comenzamos a recorrer los establecimientos de la Ciudad Capital, siguiendo la línea que ubicaba a cada escuela y sus alumnos en fragmentos. A través de entrevistas con los directivos de escuelas secundarias a la que asisten jóvenes escolarizados de diferentes sectores sociales, pudimos observar el invisible, pero presente distanciamiento social en cada segmento.

A finales del año 2019, se entrevistó a la directora de la escuela ubicada en la zona norte de la Ciudad Capital, por su ubicación geográfica podría denominarse como de la periferia, aunque no siempre estuvo allí, antes se encontraba en el centro de la ciudad, donde compartía edificio con otros establecimientos educativos tradicionales de la provincia. Los estudiantes debían recorrer largas distancias para llegar a la escuela, incluso tenían un plan de movilidad para contribuir al acceso de

los estudiantes al centro. Su directora destaca el esfuerzo realizado por docentes y alumnos para obtener un edificio propio, recuerda que en persona entregó una carta a la ex presidenta Cristina Kirchner en una oportunidad que visitó Catamarca, en la que solicitaba la construcción de un edificio propio.

Cuando le consultamos a la docente lo que el establecimiento escolar esperaba para los jóvenes que asisten allí, expresó: “Hay que partir del tipo de chicos que vienen a esta escuela. Se caracteriza por tener chicos muy humildes; hay chicos del turno tarde que esperan que sus padres vengan de hacer sus changas para ver qué comen y recién venir a la escuela. Son chicos que trabajan por la mañana en el mercado de abasto, las chicas cuidan niños o son albañiles. Al pertenecer a estos grupos sociales, muchos de nuestros alumnos son los primeros egresados de la secundaria, tienen papás, abuelos, pero ellos son los primeros, para la familia es un gran logro”.

La escuela N^o 2 depende de la Universidad, comparte el edificio con las facultades de Humanidades y Ciencias Exactas incluso dependencias como los gimnasios son compartidas con la universidad, cuenta con una trayectoria histórica, a ella asistieron reconocidos dirigentes políticos de la provincia de Catamarca. La vicedirectora en la entrevista explica que por la tendencia de los últimos tiempos, los padres se inclinan por el ámbito privado y dejó de ser elegida por las familias tradicionales de la provincia. Asegura que hoy atiende a sectores medios y para precisar el cambio, manifiesta, “se ha democratizado”.

En relación al perfil de los alumnos al que tiende el establecimiento señala: “nuestra idea es la formación para la universidad y aspiramos a darle la mejor base posible para que en una primera instancia de ingreso pueda ser exitoso. La escuela le da una formación de exigencia, de calidad. Nuestros chicos aprueban con 7 (siete), no con 6 (seis) como en otras escuelas”.

Como una muestra de este sistema fragmentado encontramos la escuela N^o3 de gestión privada, ubicada en la zona alta de la Ciudad a la que asisten en la actualidad hijos de reconocidas familias vinculadas a la política en la provincia de diferentes partidos políticos. La directora señala que los alumnos que asisten allí son de clase media y media alta. Respecto sobre el ideal para los alumnos expresa: “El perfil es ambicioso, de un ciudadano integro formado para formar parte de la ciudadanía que interviene en organizaciones sociales, civiles, política de la provincia y la nación. Es un perfil formado en nivel universitario y /o terciario”.

La escuela secundaria N^o 4 es nocturna, está ubicada en el centro de la Ciudad Capital, asisten jóvenes y adultos con un promedio de edad de entre 18 y 30 años. Cuando le consultamos a su director qué esperan de sus alumnos plantea: “La mayoría de nuestros alumnos tiene familia, son papás, mamás, trabajadores, muchos de forma informal por falta de un título. Aspiramos a que pueda tener la satisfacción de recibirse y pueda calificar en el ámbito laboral, si pueden seguir estudiando mejor pero que por lo menos le sirva de herramienta para trabajar”.

La directora de la Escuela N^o 1 explica la relación que construyen con los alumnos: “Los chicos quedan prendidos con la escuela. El espíritu de la escuela es estar con los alumnos, acompañarlos y seguir su vida. Realizamos un trabajo de contención individualizada porque hemos tenido casos de suicidio por adicciones e intentos”. Aquí la escuela debe acompañar, escuchar y reducir el sufrimiento de la fragmentación social. La transmisión del conocimiento cara a cara es valorado e irremplazable, la fotocopia ante la ausencia de computadoras e internet será primordial.

“Las preceptoras les sacan turno con los oftalmólogos, les pagan la consulta y nosotros le hacemos los lentes, para que no dejen de venir a la escuela. Hay preceptores que van a los domicilios de los chicos cuando faltan demasiado. tratamos de que vuelvan, no siempre tenemos éxito. Hay chicas que quedan embarazadas y no tiene una pareja que las acompañen y dejan la escuela. Otras se animan y los traen, este año vamos a tener dos egresados, hace dos años sus mamás los traen a la escuela con ellas. Costó que los profesores acepten, los preceptores colaboran para que no pierdan clases”, relata la docente con orgullo porque son batallas ganadas a la realidad que empuja a los jóvenes a la deserción escolar.

La directora no solo se ocupa de los alumnos dentro del establecimiento escolar, su relación trasciende los muros de la escuela para ser amiga, madre y la defensora de sus derechos. Comenta que los jóvenes tienen su número de teléfono personal, por lo que tuvo que intervenir en casos de violencia, maltrato y hasta abuso, en oportunidades y a altas horas de la noche ha tenido que recorrer comisarías y hasta ha albergado alumnos.

A lo largo de la entrevista con la vicedirectora de la escuela N^o 2, la palabra “calidad” se reitera continuamente y las formas que ha ideado el establecimiento para lograrla, entre ellas se encuentra un examen para cubrir las vacantes de ingreso al secundario. “A los alumnos aspirantes con promedio de 7 (siete) para arriba y se les da un cuadernillo de matemática y lengua, durante dos semanas se trabaja ese cuadernillo con docentes de la universidad. Se toma el examen eliminatorio y tiene que obtener una calificación de 7 (siete) en los dos espacios y se cubren las vacantes”, comenta la docente.

Lo que distingue a la Escuela N^o 3 de otras que son parte del sistema educativo provincial, según su directora es la formación del alumno como ciudadano activo y lo que ofrece en relación al desarrollo cultural, el idioma extranjero y la ocupación total del tiempo del joven. Expresa: “Los talleres artísticos son permanentes acá en el colegio y la lengua extranjera. Se brinda una doble apuesta de horas en lengua extranjera y los habilita a rendir exámenes extranjeros. No se generan tiempos libres”. Continúa: “los padres eligen la ausencia de inactividad, no hay paros, no hay días libres, no hay horas libres, eso es fundamental”.

La escuela N^o 4 atiende a alumnos adultos, que han decidido volver a estudiar,

garantiza, según comenta el docente a cargo de la dirección, que los alumnos tengan clase todos los días para que los estudiantes recuperados no se desilusionen y abandonen nuevamente el sistema escolar. La flexibilidad del ingreso por cuestiones laborales es otra de las formas de lograr la terminalidad de la escuela secundaria.

La docente de la escuela N^o1 va a describir lo que significa la escuela para aquellos jóvenes, inmersos en el espiral de desventajas del que pocos pueden escapar. “Si hacemos jornadas los sábados los chicos también vienen porque no tienen dónde ir, la escuela es el lugar en que se sienten bien, contenidos. Ellos saben que la escuela siempre está abierta. Cuando abrimos después de las vacaciones inmediatamente se acercan, dan una vuelta y charlamos. Lo mejor que ellos tienen en su vida es la escuela”.

En el contexto de (ASPO) impuesto para mitigar los efectos de la pandemia, las puertas de las escuelas permanecen cerradas, la virtualidad es el único medio que conecta a los alumnos con los profesores y preceptores, la escuela 1 que los albergaba y contenía, se desvanece. El lugar que los hacía sentir bien ya no está, los medios y estrategias utilizadas hasta el momento por parte del cuerpo docente exige una reinención para no perder la batalla ante la deserción escolar y los tantos flagelos de violencia y desventaja que golpea a los jóvenes.

En otro lugar, siguiendo la línea de fragmentación que se ha profundizado ante la Pandemia se encuentra la escuela N^o 2 preuniversitaria, que en los primeros días de (ASPO), realizaron una encuesta interna para diagnosticar la situación en las dos escuelas preuniversitaria de conectividad y acceso a recursos tecnológicos para la continuidad pedagógica, luego, mediante el Departamento de Educación a Distancia de la Universidad con su equipo de profesionales y especialistas en el tema, se abocó a la resolución de los aspectos técnicos con la disposición de aulas virtuales con plataformas propias, intentando garantizar la interacción docente - alumnos. Llevaron adelante un acompañamiento personalizado con los docentes para lograr un intercambio óptimo, en una segunda etapa se puso acento en los ajustes pedagógicos. Asimismo trabajan en un plan de formación docentes con posibilidad de obtención de puntaje con el objetivo de implementar una modalidad mixta cuando se recupere la presencialidad.

La escuela N^o 3 que atiende a los sectores medios - altos, para asegurar la enseñanza y mantener el vínculo docente - alumno generó 196 aulas virtuales en classroom para el nivel secundario, más 25 aulas virtuales para el idioma extranjero, 6 aulas virtuales por taller artístico. Apostando a que las familias tienen acceso a conectividad y disponen de dispositivos suficientes y adecuados. En este sentido cubrieron la continuidad pedagógica y además, continuaron fomentando el consumo cultural en sus páginas web, con difusión de artistas catamarqueños y la reproducción de obras de teatro realizadas por alumnos del colegio años anteriores con el ciclo: Teatro en tiempo de cuarentena.

En la escuela N^o 4 como en la mayoría de las escuelas públicas provinciales, a partir de la suspensión de clases presenciales, la comunicación entre docente y alumnos se da por medio de los grupos de WhatsApp y el correo electrónico de la institución, las clases se realizan por la herramienta google meet o zoom, a pesar de la implementación de la plataforma provincial, que resultó poco eficaz dada la escasa conectividad y disponibilidad de dispositivos en las familias. También se ha puesto a disposición de los alumnos los cuadernillos del Ministerio de Educación de la Nación. Los docentes han realizado informes sobre el desempeño de los alumnos y dan cuenta de que existe una tendencia al desaliento y abandono.

La crisis del covid-19 ha evidenciando la distancia social no sólo entre quienes tienen acceso a las tecnologías de información y comunicación y los que no, sino también de las disposiciones de las familias y los capitales académicos y culturales de los distintos sectores. Factores determinantes, hoy para la apropiación de la educación, algunos jóvenes escolarizados continuaron con sus procesos educativos, otros quedaron del lado de afuera porque para ellos aún es irremplazable la educación presencial.

Conclusiones

A finales del año 2019, el Covid-19 parecía más un problema de Europa y de China; la fragmentación social y educativa eran una realidad local, pero unos de los efectos de este virus fue poner en evidencia no solo su existencia sino su profundización. La Pandemia como un fenómeno inusual arrasó no solo en términos de salud física y mortalidad, sino también en la economía, la educación; las consecuencias del desastre aún no pueden ser calculadas.

Para los sectores medios y altos la escuela secundaria es un pasaje natural para la formación superior, la mejor preparación en esta etapa garantizará el éxito en la universidad. Para los sectores bajos, el logro será la terminalidad de la educación media; la escuela secundaria tendrá además un rol tutelar, los alumnos encontrarán allí un lugar en el necesitan y quieren estar, al que desean volver después de egresados. Así como es diferente la meta que cada establecimiento escolar tiene para sus alumnos, será la forma de dar continuidad pedagógica y encontrarse con los escolarizados en tiempos de pandemia.

Las escuelas siguieron funcionando, mediante una combinación de recursos y estrategias, gran parte gracias a las herramientas disponibles en el mercado de las TICS, que creció exponencialmente, pero también gracias los capitales de cada familia y cada institución, por lo que la educación fue desigualmente distribuida como un bien en el que algunos se quedaron con las manos vacías.

La crisis desplegada, a raíz del coronavirus, ha dejado en evidencia que para algunos sectores no hay tecnología disponible que permita sustituir la escuela como institución sin profundizar aún más la fragmentación. Para estos sectores que viven en situación de desventaja, atrapados en el espiral que empuja hacia la exclusión,

se les hace casi imposible enfrentar tanto una crisis sanitaria, una crisis económica, como los desafíos que la educación virtual propone.

La apuesta por la educación virtual como alternativa más viable en el contexto actual de ASPO, por su capacidad de ser remota, a la que se puede acceder en cualquier momento y de cualquier lugar. Requiere para ser efectiva no solo de los medios tecnológicos, sino también de disposiciones socioeconómicas y culturales. Para los desaventajados esa ausencia los deja otra vez del lado de afuera. Para ellos, lo remoto no incluye, sino que los excluye aún más, lo que la escuela como espacio de contención había logrado, al cerrar sus puertas cierra también las puertas a otros bienes. Los desaventajados del sistema no pueden prescindir de la escuela que “siempre está abierta”, ese lugar al que deciden ir hasta los sábados porque allí se sienten bien porque es “lo único bueno que tienen”.

Las escuelas que atienden a sectores medios y altos rápidamente lograron adaptarse a la crisis del coronavirus, echando mano a recursos técnicos, académicos, económicos y culturales de las propias instituciones y de las familias. Las puertas cerradas condujeron a nuevas formas de continuar con la enseñanza y mantener la relación docente - alumnos. Como también a sus prácticas y consumos culturales. Mientras que para los sectores bajos- muy bajos las puertas cerradas de la escuela significaron más exclusión, más sufrimiento; la escuela que abraza y contiene, que siempre está para ellos dejó de estarlo.

La crisis del coronavirus pone al descubierto historias que encarnan viejas desigualdades invisibles o naturalizadas por la mayoría de la sociedad. De un lado encuentra a los jóvenes escolarizados que han podido continuar con su proceso educativo a través de plataformas virtuales y del otro lado están aquellos que perdieron comunicación con sus profesores o que se mantiene por medios más inestables (llamadas por teléfono o uso del WhatsApp). La pandemia incrementó el distanciamiento social entre aquellos que pueden acceder a lo que el mercado de la virtualización pone a disposición de la educación y aquellos que no pueden dejar de prescindir de la escuela con las puertas abiertas, el docente que abraza y calma el sufrimiento que causa la desigualdad.

Bibliografía

Braslavsky, C. (1985): La discriminación educativa. FLACSO / Miño y Dávila, Buenos Aires.

Dussel, I (2004): Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO Buenos Aires.

Gasparini, L. (2011): La segregación escolar en Argentina: reconstruyendo la evidencia. Buenos Aires: Cedlas.

Kessler, G. (2014): Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Saraví, G. (2015): Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad, Ciudad de México, FLACSO / CIESAS.

Tiramonti, G. (2004): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media Manantial, Buenos Aires.

Regresar al Sumario

9. Pensando las Trayectorias Escolares en el (del) nivel secundario común obligatorio en tiempos de pandemia

Thinking about the School Paths at the compulsory common secondary level in times of pandemic

Mg. María Rosa del V. Saad

Docente Instituto Superior "Santiago El Mayor". Licenciada en Ciencias de la Educación, Mg. en Psicología Educacional

En proceso tesis Doctoral del Doctorado en Educación

Mail: saadmrosa@gmail.com

Resumen

El abordaje de las Trayectorias Escolares en el (del) nivel secundario común obligatorio requiere de miradas situadas, de políticas educativas que operen en el sostenimiento de tales trayectorias. Pensar las Trayectorias Escolares en tiempos de pandemia interpela, no solo las políticas del Estado en materia educativa, sino también las gestiones institucionales y las prácticas pedagógicas, en tanto estas pudieran ofrecer espacios posibilitadores del hecho educativo y de construcción de subjetividad.

Palabras clave: Trayectorias Escolares, Políticas Educativas, Gramáticas Escolares, Nivel Secundario, Pandemia

Abstract

The approach to the Educational Pathways at the mandatory common high school level requires keen-eyes, of educational policies that operate to sustain such pathways. Thinking about Educational Pathways in pandemic times challenges, not only the State's policies in educational matters but also institutional management and pedagogical practices, as long as these could offer spaces that enable the pedagogic situation and the construction of subjectivity.

Keywords: Educational Pathway, Educational Policies, School Grammars, High school level, Pandemic

“Si estamos interesados en recuperar la formación como trayectoria, es necesario interrogarse por los hilos que permiten hilvanar las numerosas y diversas experiencias por las que el estudiante transita”.
(Cols, 2008)

Algunas notas de situación

Abordar un hecho mientras acontece resulta todo un desafío por varias razones, entre ellas por la implicancia que todos asumimos en un escenario como el actual, en el que nuestros saberes y prácticas requieren ser resignificadas y cuando ciertos aspectos de nuestra vida, tal como la concebíamos, se pusieron en pausa. Mientras, se activaron otras formas de seguir transitando nuestra cotidianidad, modos de sostener lo vincular, en la certeza de que así se fortalece lo más genuino de la dimensión humana: su condición de ser social.

La situación emergente de Pandemia (declarada por la OMS, año 2020) causada por el COVID-19, que afectó y afecta a toda la humanidad y por ende, a las instituciones educativas desde fines de 2019 y durante el año 2020, demandó y demanda en nuestro país la revisión e implementación de nuevas políticas y acciones que posibiliten el hecho educativo, aún en escenarios diferentes.

En este sentido, se evidencian algunas ausencias del sistema, además de los déficits en las respuestas orgánicas de las instituciones educativas. Cada jurisdicción (provincia) tuvo que plantear e implementar, a través de ensayo y error, alternativas de enseñanza que pudieran sostener a distancia el hecho educativo. En este proceso se desnudaron desigualdades (entre poblaciones con y sin acceso a la tecnología, entre docentes con y sin dominio de las herramientas tecnológicas...) que, si bien eran de conocimiento público, fueron confirmadas en esta instancia. Muchos estudiantes no tuvieron (ni tienen) posibilidad de acceso digital a las diversas modalidades de trabajo virtual (online /offline) propuestas; sobre todo en el interior de la provincia de Santiago del Estero. La educación se polariza entre quienes la continúan recibiendo sistemáticamente (virtualmente, de modo no presencial) y quienes quedan en el intento.

La revisión de las modalidades de gestión institucional, la implementación de nuevas prácticas pedagógicas, la adecuación a tiempos y escenarios diversos y no siempre previsible, la puesta en juego de diversas estrategias de comunicación y encuentro que requieren de la tecnología como sostén (casi) excluyente, el desafío de conjugar lo que de social tiene el encuentro educativo con las condiciones cotidianas de aislamiento, emergen como algunos de los desafíos que este nuevo escenario plantea. En este contexto: ¿Cómo sería posible contribuir, desde la educación sistemática, al sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes en el nivel secundario común obligatorio?

Encuadres de políticas educativas

La relevancia y pertinencia del tratamiento teórico de las Trayectorias Escolares

puede ser comprendida desde el abordaje de documentos tales como la Declaración de Purmamarca (2016), cuyo propósito es atender tales trayectorias en los diferentes niveles del sistema educativo, derecho a la educación que debe ser garantizado desde el Estado, quien a través de sus instituciones, debe proveer y promover oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, atendiendo al desarrollo de las capacidades y a la articulación de la educación con el mundo social y económico-laboral que habitan.

El Programa Federal de Secundaria 2030, como política para el campo educativo, enfatiza la importancia de erradicar el fracaso escolar, trabajar en pos de sostener a los estudiantes en la escuela y vincular el nivel de educación secundaria con los estudios superiores y el mundo laboral.

Estas políticas educativas, enunciadas en otro contexto sustancialmente diferente al que hoy asistimos, interpelan a los organismos de Estado y a las demás organizaciones vinculadas a la cuestión educativa a revisar modos, marcos normativos y andamiajes pedagógico-curriculares para instalar dinámicas y revisar gramáticas escolares que posibiliten la continuidad pedagógica en este contexto de no presencialidad.

En este sentido, resoluciones del Consejo Federal de Educación (Res. CFE N° 363/20, 364/20, 367/20, 368/20, 369/20, entre otras) comunican la imperiosa e impostergable necesidad de que las instituciones educativas elaboren propuestas curriculares situadas, superadoras de las situaciones de desigualdad educativa y que operen como anclajes de los estudiantes en el sistema, desde acciones tales como la selección de los contenidos, sin que ello implique posibles lagunas en la comprensión de esos saberes ni descuido de “los puntos de apoyo que los aprendizajes requieren (...)” (Res. CFE N° 367/20).

El marco normativo de la República Argentina enuncia y reglamenta las modalidades de funcionamiento de los niveles obligatorios del sistema educativo nacional¹⁹; pero lo que la realidad evidencia es que tal marco normativo, si bien es necesario, no opera como sostén suficiente para que los niños, adolescentes y jóvenes en edades de asistir, permanecer y finalizar cada uno de estos niveles lo hagan en su totalidad²⁰.

¹⁹Según la LEN (Ley de Educación Nacional) N° 26206/06, son obligatorios: la sala de cinco años del Nivel Inicial, los siete años del Nivel Primario y los cinco cursos del Nivel Secundario. Se establecen así 13 (trece) años de obligatoriedad escolar.

²⁰La tasa de analfabetismo (6,6% en 2001), ubica a la jurisdicción como una de las de mayor porcentaje de población analfabeta del país. Al mismo tiempo, la tasa neta de escolarización, según datos de 2001, la sitúa por debajo de la media del país, en todos los niveles educativos. Si bien la tasa de asistencia de alumnos al nivel secundario se ha incrementado (sobre todo en áreas urbanas), persisten situaciones de inequidad en el acceso y permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo, con menores oportunidades para quienes se encuentran en los sectores más excluidos y alejados de zonas urbanas (Scasso, 2010). En relación al problema de las trayectorias escolares no

Se podría decir que diversos factores subyacen a esta problemática; situaciones de índole económica, social, cultural, contextual, pedagógica, institucional, entre otras, confluyen y se imbrican de modo que logran impactar en las trayectorias escolares de los estudiantes, las que devienen en incompletas, interrumpidas u obturadas, en muchos casos. Las políticas para la inclusión educativa son formuladas en el intento permanente de hacer efectivo el derecho a la educación, y ante un sistema que genera trayectorias con desigual valor formativo, se apela a la distribución de recursos en el marco de acciones compensatorias que mejoren y/o garanticen las condiciones para que los estudiantes permanezcan en el sistema, desde el supuesto que determinados grupos o poblaciones de estudiantes en condiciones de desigualdad (económica, geográfica, pedagógica, tecnológica, entre otras) reciben ciertos apoyos, pedagógicos o de otro tipo, que buscan garantizar el hecho educativo.

¿De qué hablamos cuando hablamos de Trayectorias Escolares?

El término Trayectoria Escolar no se usa en nuestro país sin referencia a los aportes que en otros países se produjeron y se producen en relación a este tema.

Bourdieu (1979) refiere a la trayectoria social de un individuo en la sociedad, como el desplazamiento que éste realiza en el espacio social; movilidad que no se da al azar, sino posibilitada por un determinado capital heredado y permitida también por un conjunto de sucesos sociales, que no dependen del propio sujeto.

La trama de relaciones sociales permite al individuo mantener o aumentar ese capital social; por eso se puede decir que las trayectorias individuales de los sujetos y las posiciones sociales no son independientes. Ambas se imbrican en el recorrido de la o las trayectorias que el sujeto transita en sus espacios vitales, procesos dinámicos que dan lugar a trayectorias desviadas, divergentes, en los que la homogeneidad no emerge como rasgo sobresaliente.

Bourdieu conceptualiza trayectoria como “(...) serie de las posiciones ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1977, p. 82; citado en Hernán, 2013, p. 7).

Para este autor (quien inaugura una línea francesa de tratamiento e investigación de las trayectorias sociales, y que constituye un antecedente para el abordaje de las trayectorias escolares) no es posible pensar la trayectoria social con una mirada puesta en lo individual, es decir, sin vincularla con la historicidad familiar y social. Bourdieu también entiende a la trayectoria como “un volumen determinado de capital heredado que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (. . .) es el

encauzadas, en términos generales se observa en Argentina un aumento de la repitencia en todos los años de estudio (con picos de concentración en los dos primeros años de la escuela secundaria; un incremento del abandono de la escolaridad sobre todo en los primeros grados de la escuela secundaria y una acentuación en la cantidad de alumnos con sobreedad. Hay además una baja en la promoción en todos los grados (Duro y Perazza, 2012; citados en Andretich, 2017, p.3).

campo de los posibles, objetivamente ofrecido a un agente determinado” (Bourdieu, 1998, p. 108; citado en Martínez et al., 2008, p.2).

Desde esta conceptualización, se podría plantear cuál es ese capital que se hereda, y cuál el que es ofrecido a los estudiantes desde la escuela secundaria, que propicie la ocupación de posiciones equivalentes en la trama social. Según esta perspectiva, una trayectoria se construye en un campo de relaciones complejas que el estudiante transita, campo en el que interviene no solo la escuela, sino también la familia, ya que el capital cultural de los grupos familiares incide de algún modo en las trayectorias escolares de sus miembros.

El concepto de Trayectoria desde Bourdieu remite, entonces, a lo dinámico, en una perspectiva diacrónica, en escenarios concretos. Su aporte, propicia, de algún modo, la conceptualización y comprensión de las Trayectorias Escolares, en tanto éstas asumen la historicidad, la temporalidad y la espacialidad como rasgos excluyentes.

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2008; citado en Terigi 2009, p.19). Se puede afirmar que las Trayectorias Escolares son “los recorridos reales que realizan los sujetos por el sistema educativo en relación a los recorridos ideales o previstos” (Terigi, 2010; citado en Monarca, 2015, p.16). Son, a la vez, subjetivas e institucionales (Nicastro y Greco, 2016), de lo que deviene su complejidad y pregnancia en la vida de quienes transitan el sistema educativo.

Pensar las Trayectorias Escolares en relación a los ámbitos en los que ellas ocurren presenta el enorme desafío de no construir miradas deterministas, sino amplias, en las que lo contextual opere como un elemento que contribuya al conocimiento, análisis y explicación y no como condicionante del devenir de tales trayectorias.

Se podría decir que, en condiciones pedagógicas adecuadas, todos los estudiantes pueden aprender, (salvo situaciones extremas, tales como déficits en la salud) y es tarea del sistema educativo, a través de sus instituciones, posibilitar los espacios, estrategias y acciones para que tales aprendizajes tengan su oportunidad. En este sentido, la noción de fracaso se desplaza del análisis individual hacia un abordaje socio-institucional, en el que escuela y familia cumplen su rol.

Las Trayectorias Escolares se inscriben en determinadas gramáticas escolares²¹, en las que pueden reconocerse ciertas particularidades institucionales. Las gramáticas

²¹Entendemos por gramática de la escolarización “las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción. Pensamos, por ejemplo, en las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, y en la separación del conocimiento en temas” (Tyack; Tobin, 1994, p.454; citados en Terigi, 2011, p. 16).

aportan cierto formato, cierta modelización a los sucesos, los que muchas veces se sostienen, se podría decir, automáticamente, por defecto, a lo largo del tiempo, aun cuando tales formatos ya no resultan eficaces ni pertinentes.

Las gramáticas estructuran el funcionamiento institucional y al no requerir un mayor grado de análisis cotidiano de los actores, no se pone en juego la necesidad de modificarla. Así, las gramáticas escolares en las que se inscribe el funcionamiento de las instituciones educativas, específicamente, las del nivel secundario común obligatorio, evidencian tensiones y desfases en relación a los nuevos escenarios educativos.

Se identifican así rasgos de gramáticas homogeneizantes vigentes desde inicios del siglo XX que intentan perpetuarse en las dinámicas institucionales actuales (organización de cursos por edades, matrices curriculares, tiempos de trabajo escolar, régimen de evaluación, entre otros aspectos), aún cuando la sociedad evidencia cambios complejos que impactan en todos sus ámbitos y grupos (pensemos en los cambios en el mercado, en el mundo del trabajo, en el impacto de la tecnología, en las crisis ambientales, en cierta desintegración del tejido social, en las nuevas organizaciones familiares, en los nuevos dilemas éticos, entre otras problemáticas).

Ante esta realidad, ciertos mandatos fundacionales de la escuela secundaria siguen vigentes. Ante la falta de certezas, muchas veces se tiende a reforzar lo conocido, y se reafirman gramáticas escolares tradicionales.

Las Trayectorias Escolares en tiempos de pandemia

El sistema educativo estructura las Trayectorias a partir de tres condiciones: la organización del sistema por niveles, la gradualidad curricular y la anualización de los cursos (Terigi, 2009). La situación de pandemia que atravesamos interpela estos rasgos del sistema, ya que demanda imaginar y delinear a través de políticas y estrategias específicas la re-organización del ciclo lectivo 2020 (que se propone como unidad curricular-programática con el ciclo lectivo 2021).

Las estrategias que se gestionen deberán girar en torno a la indagación y el fortalecimiento de los procesos formativos de los estudiantes del nivel secundario común obligatorio, los saberes que han adquirido y que pueden acreditar, las capacidades sobre las que se ha trabajado y los posibles niveles de afectación que sufren las Trayectorias Escolares en este contexto de trabajo no presencial, en tanto éstas se asumen como recorridos de singular relevancia en la vida de los ciudadanos, como procesos habilitadores y posibilitadores de construcción de subjetividades y proyectos de vida personales.

La complejidad de los contextos actuales (que se agudiza en los sectores social y económicamente desfavorecidos, donde las condiciones de vida cotidiana no operan favorablemente) demanda a la educación propuestas diferenciadoras, adecuadas, contextualizadas, pero con un sentido de justicia curricular (Connell, 1997) que

garantice el derecho a la educación a todos los sectores sociales.

En este escenario socioeducativo atravesado por la pandemia, se observa que las gestiones institucionales intentaron, en un primer momento, trasladar algunos rasgos de las gramáticas escolares a los ámbitos domiciliarios-familiares; en este sentido, se indicó que los estudiantes debían estar conectados desde sus casas en el horario del funcionamiento institucional y así trabajar virtualmente durante una organización horaria idéntica a la que se sostiene en la modalidad presencial.

Luego, a la luz de los resultados que se obtenían, se advirtió que una adecuación no significa en modo alguno la mera transposición temporal, sino que requiere de otras estrategias que movilicen la distribución de tiempo, espacio y tarea, dinamizando así rasgos estructurantes de la gramática escolar tradicional, proponiendo una nueva gramática que resulte eficiente en este contexto y resignificando lo educativo como proceso formativo.

Por otra parte, no todos los actores institucionales asumieron con apertura las demandas que la nueva modalidad de trabajo escolar requería. Dussel (2020) refiere a quienes se identificaron como “tecnofílicos” y a quienes se asumieron como “tecnofóbicos” (p.4), impregnando su práctica desde el ejercicio de sus dominios (algunos adheridos a lo tradicional, otros más abiertos a lo innovador). Esto evidencia cómo las concepciones de los docentes²² se ponen en juego en sus prácticas, las que deben ser revisadas con el propósito de gestarse y sostenerse en la innovación y la adecuación a los nuevos escenarios, cada vez más impredecibles; de otro modo, se correría el riesgo de sostener procesos de cierta hibridación, en el sentido de solapar y/o yuxtaponer, cuando no contradecir líneas políticas nacionales, jurisdiccionales (comunes) e institucionales (desde prácticas ancladas y rigidizadas en formatos tradicionales).

En este contexto, la comunicación pedagógica requiere no solo de la comunicación del saber disciplinar, del contenido curricular; sino también de la palabra que contenga y anime, que ayude a habitar lo escolar en otro escenario (el familiar), que sostenga al estudiante en el devenir de su trayectoria, en un tiempo y espacio irrupidos por una situación que impacta al mundo.

A modo de conclusión

Frente a las demandas que las familias, los tutores, los alumnos, si se quiere, la

²²De Vincenzi (2009) describe las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza desde las teorías implícitas: éstas se definen como simplificaciones de la estructura correlacional del mundo, dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera. Las teorías implícitas sobre la enseñanza también son descritas como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero,1993; citados por De Vincenzi, 2009, p. 90). Esta definición vincula los conocimientos profesionales con la experiencia y las representaciones construidas por los docentes.

sociedad toda realiza a la escuela, ésta aún no logra instalar respuestas orgánicas, sino más bien intentos de respuestas individuales, parciales, que son concretadas, en el sentido más específico, por el docente, de cuyas producciones discursivas emergen relatos que hablan de la dificultad (cuando no imposibilidad) de dar respuestas a situaciones complejas y heterogéneas.

Habría que pensar cuáles aspectos de la gramática escolar tradicional persisten en las propuestas, en las acciones que los docentes ensayan y/o concretan en sus prácticas pedagógicas, y cómo lo instituido podría articularse con lo nuevo, con lo instituyente (Fernández, 1994) en pos de seguir sosteniendo las trayectorias de los estudiantes en un contexto que, más allá de lo particular, complejo y dinámico, hoy se nos presenta con un rasgo común, en tanto la situación de pandemia impacta (de manera diversa) a gran parte de la humanidad.

Por algunas o muchas y diversas razones la escuela es, al fin y al cabo, una institución que, aún cuestionada, criticada y por momentos abatida, se erige como referente para la formación de los miembros integrantes de una sociedad y adquiere un nivel de masificación no alcanzado aun por ninguna otra institución social a lo largo de la historia de la humanidad.

Asistimos a una reconfiguración de las relaciones entre Estado, familia y escuela, que requiere de la revisión de los acuerdos que, históricamente sostenidos, ahora están en pausa, atravesados por un escenario de alta contingencia y complejidad.

Desde esta perspectiva se puede comprender la Trayectoria Escolar como un recorrido que no es exclusivo del estudiante, sino que se construye con la intervención de la institución escolar en un momento dado, con sus condiciones facilitadoras y obstaculizadoras de esas trayectorias; con la intervención de los docentes, desde sus recorridos laborales y formativos y con el rol que los grupos familiares puedan (y quieran) desempeñar en este devenir, avizorando además, que en un futuro no lejano, ambas modalidades (la presencial y la no presencial) serán los nuevos andamiajes por los que transitarían las Trayectorias Escolares.

Así, la comprensión de la complejidad de las Trayectorias Escolares requiere de la ponderación y abordaje en su dinámica, su complejidad, su espacialidad y su temporalidad; modo posible de ofrecer apoyos oportunos para su análisis y sostenimiento, aún en tiempos de pandemia.

Retomando entonces la cuestión inicial, se puede decir que un modo posible de sostener y fortalecer las Trayectorias Escolares de los estudiantes del nivel secundario común obligatorio sería el de proponer diversas experiencias que hilvanen vivencias y saberes, que acompañen el desarrollo de las capacidades necesarias, no solo para el acceso a los estudios superiores y el ingreso al mundo laboral, sino (y sobre todo) para posibilitar construcciones de subjetividad que permitan habitar un “mundo de flujos” (Appadurai, 2000; citado en Beech y Meo, 2016, p. 6), en donde el desafío constante sea el de sostener la humanidad desde otras miradas, aún en la distancia.

Bibliografía

- Andretich, G. V. (2017):** Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 2, 1-16.
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016):** Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- Bourdieu, P. (1979):** La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Cap. “El espacio social y sus transformaciones”. Madrid: Taurus. 2000.
- Connell, R. (1997):** Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- De Vincenzi, A. (2009):** Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2).
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020):** Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: Unipe.
- Fernández, L. (1994):** Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Hernán, A. E. (2013):** Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria. *Políticas Educativas–Pol. Ed*, 7(1).
- Martínez, M. et al. (2008):** Condiciones objetivas y trayectorias escolares. V Jornadas de Sociología de la UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6227/ev.6227.pdf
- Monarca, H. (2015):** Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles educativos*, 37(147), 14-27.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2016):** Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- Scasso, M. G. (2010):** La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo. Provincia de Santiago del Estero. http://www.unicef.org/argentina/spanish/santiago_del_estero.pdf
- 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. (2009):** Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío

de política educativa. OEA. Proyecto Hemisférico de OEA Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Bs. As.

Terigi, F. (2011): Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. Bs. As.: Quehacer Educativo, (100).

Marcos Normativos:

- Ley de Educación Nacional N° 26206/06
- “Declaración de Purmamarca”, CFE, 2016
- Plan Federal Secundaria 2030, CFE
- Resoluciones CFE N° 363/20, 364/20, 367/20, 368/20

Regresar al Sumario