

La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia

Investigadora responsable

Renata Giovine (UNICEN)

Autores¹

Renata Giovine (UNICEN), Felicitas Acosta (UNGS), Octavio Falconi (UNC), Sebastian Fuentes (FLACSO), Delfina Garino (UNCOMA), Oscar Graizer (UNGS), Claudia Jacinto (CIS-CONICET-IDES), Nancy Montes (FLACSO), Daniel Pinkasz (FLACSO), Silvia Servetto (UNC) y José Yuni (UNCA)

■ Doi: 10.54871/cl23p30h

Introducción

Problema de investigación y su justificación

La declaración de la pandemia de COVID-19, debida al virus SARS-CoV2, produjo la suspensión de las clases presenciales en varios

¹ También colaboró en la elaboración de este artículo el siguiente equipo: Natalia Correa, Liliana Martignoni, Jorgelina Méndez (UNICEN); María Eugenia Danieli, Vanesa López y Paula Schargorodwsky (FHyCE-UNC); Miriam Abate Daga, Cecilia Arceluz, Adriana Bosio y Guadalupe Molina (FCS-UNC); Soledad Fernández (UNGS); Verónica Tobeña (FLACSO); Claudio Urbano y Cecilia Meléndez (UNCA); Verónica Millenaar y Mariana Sosa (CIS-CONICET-IDES); y Natalia Fernández (UNCOMA).

países de la región, generando transformaciones en las condiciones, y en las formas de enseñar y aprender en todos los niveles educativos. La educación secundaria, declarada obligatoria en la Argentina en el año 2006, presentaba al inicio de la pandemia un conjunto de problemáticas y desafíos para la política educativa en términos de la ampliación y democratización del acceso, del aumento de los niveles de egreso en el tiempo considerado oportuno y de la mejora en los desempeños escolares en condiciones de igualdad.

Este estudio se propuso generar conocimiento sobre las dinámicas de la desigualdad en el nivel secundario con el propósito de aportar a la caracterización y comprensión de los modos de gobierno y de las condiciones de escolarización que durante los años 2020 y 2021 organizaron la denominada “continuidad pedagógica”, expresión utilizada por la política educativa para enmarcar las acciones destinadas a acompañar y sostener la escolaridad remota durante la pandemia. Las políticas y las estrategias institucionales desplegadas en los ámbitos provinciales, territoriales y en las escuelas constituyeron respuestas que este proyecto se propuso identificar, caracterizar y analizar como soluciones a las condiciones de suspensión de la presencialidad y a la situación de desigualdad educativa que afectó en su conjunto a los/as jóvenes de la Argentina en relación con el derecho a la educación.

El objetivo principal de la investigación fue analizar las desigualdades educativas en el nivel secundario en el contexto de pandemia y postpandemia, y su configuración diacrónica. Para ello, se analizaron las alteraciones que se generaron en las formas de escolarización a partir del interjuego entre las políticas educativas, las estrategias institucionales (materiales, político-organizacionales y pedagógicas), las prácticas de los actores escolares y las articulaciones interactorales locales. Su interés fue proveer de conocimiento sustantivo al área gubernamental de las políticas educativas a través de la producción de datos, su sistematización y el análisis de información relevante para el nivel secundario.

Otro propósito de este proyecto ha sido el de desarrollar y poner a disposición cuatro bases que contienen: 1) información de una encuesta realizada a integrantes de equipos directivos de 1.880 escuelas secundarias y a 6.747 docentes entre los años 2020 y 2021, de modo de permitir un análisis longitudinal con representatividad nacional; 2) un conjunto de indicadores educativos para 8 jurisdicciones y 19 departamentos; 3) normativas nacionales, federales y jurisdiccionales elaboradas entre los años 2020 y 2021 para organizar los modos de funcionamiento de los sistemas escolares; y 4) la producción de conocimiento académico sobre el nivel secundario en torno a los efectos de la pandemia.

Antecedentes y estado de la cuestión

Argentina, al igual que otros países de la región, evidencia la presencia de amplias desigualdades territoriales, sociales, culturales y económicas que se conjugan con disparidades en las capacidades institucionales de las jurisdicciones para asegurar los recursos y el desarrollo de un conjunto de servicios básicos. En estos contextos opera el sistema educativo que presenta, a su vez, heterogeneidades y desigualdades internas (Steinberg, 2015). Las estadísticas nacionales y la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES/PISAC) dan cuenta de grandes brechas entre las jurisdicciones por ámbito geográfico y sector de gestión en los indicadores de cobertura y de calidad y especialmente, la persistencia de desigualdades según el nivel socioeconómico de los/as estudiantes (Kaplan y Piovani, 2018). Los “efectos” de tales desigualdades son acumulativos y no solo inciden en la experiencia escolar, sino que también “afectan al conjunto de la experiencia social” (Reygadas, 2008, p. 33).

El análisis de los elementos propiamente escolares que contribuyen a profundizar las trayectorias educativas desiguales han sido objeto de múltiples trabajos en el transcurso de los primeros años del siglo XXI (Tenti Fanfani, 2003 y 2007; Binstock y Cerrutti, 2005; Tiramonti, 2007 y 2011; Baquero et al., 2009; Langer, 2010; Nobile,

2011; Ziegler, 2011; Steinberg, 2015; Vanella et al., 2013; Alterman et al., 2014; Fuentes, 2015; Krichesky et al., 2015; Steinberg et al., 2019; entre otros). El punto de partida de dichos trabajos fue el desafío que implica la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación secundaria, teniendo en cuenta que tal expansión se produjo sin modificar el modelo institucional, el cual presenta escasas alternativas para incluir a grupos más extendidos y heterogéneos de la población (Martignoni, 2009 y 2013; Acosta, 2012; Garino, 2019).

En este escenario, se desplegaron políticas educativas jurisdiccionales tendientes a abordar y superar las dificultades que encuentran las/os jóvenes para progresar en su escolaridad que también fueron objeto de indagación (Acosta, 2011; Giovine y Martignoni, 2014; Terigi et al., 2014; Giovine et al., 2019; Steinberg, et al. 2019); las cuales se incrementaron y redireccionaron desde la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/2006. Esta ley implicó un “giro de la discursividad política neoliberal” (Giovine y Martignoni, 2014) y nuevos desafíos al ubicar a la educación –en concordancia con las normativas internacionales– como parte del sistema de protección de los derechos humanos fundamentales y específicamente para el nivel secundario al establecer la obligatoriedad en todo su trayecto.

Así, se pusieron en acto una serie de iniciativas para cumplir dicho mandato legal, unificar o compatibilizar en todo el país la estructura académica, la oferta de orientaciones para el ciclo superior y las prioridades curriculares; así como fortalecer la inclusión educativa de jóvenes no escolarizados/as. Se observa entre 2007 y 2015 una intensificación de la producción de acuerdos federales y políticas tales como el Programa de Mejora Institucional, el Plan FinEs2 –Finalización de la Educación Secundaria– y el despliegue nacional y en las provincias de iniciativas de reingreso al sistema educativo para la población de jóvenes no escolarizada y el sostenimiento de las trayectorias escolares (Feldfeber y Gluz 2011; 2013; Carranza, Kravetz y Castro, 2012; Nobile, 2012; 2016; Krichesky, 2015; Terigi, 2016). Estas medidas fueron acompañadas de políticas sociales, como por

ejemplo la Asignación Universal por Hijo (Gluz y Rodríguez Moyano, 2014) y el Programa Conectar Igualdad.

El denominador común de las políticas dirigidas a la educación secundaria fue el de asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso con aprendizajes de calidad ante la constatación de que se había llegado a un “techo” difícil de atravesar respecto del acceso de los/as jóvenes y ante las altas tasas de sobreedad –estudiantes que no terminan sus estudios en el tiempo esperado– y de abandono. Para esto se consideró central modificar algunos componentes del modelo institucional y el régimen académico.

En el año 2016, con una nueva gestión en el ministerio nacional, se produce un giro en las políticas para la educación secundaria aunque se mantienen algunos ejes previos como la preocupación por las trayectorias escolares, la mejora de los aprendizajes –a partir de ahora con una base fuerte en los diagnósticos proporcionado por las evaluaciones estandarizadas–. Asimismo, se verifica el desplazamiento progresivo de programas orientados a modificar las condiciones de escolarización, por un mayor énfasis sobre la dimensión curricular como la organización de la enseñanza por proyectos, la definición de competencias para regular el contenido de lo que se enseña o la introducción de contenidos de robótica o pensamiento computacional (Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019). En esta etapa se observa la disminución del incentivo financiero que proporcionaba a las escuelas el Programa de Mejora Institucional y la discontinuidad del Programa Conectar Igualdad.

En síntesis, con anterioridad a la pandemia, buena parte de la agenda de la investigación como de las políticas se orientaron a atender las transformaciones de la educación secundaria para afrontar los imperativos de la universalización señalados.

La pandemia introdujo otros aspectos que contribuyeron a ampliar las brechas educativas y que cobraron una amplia visibilidad en el nuevo contexto, como las condiciones de acceso de los hogares a la conectividad y acceso a dispositivos electrónicos. Según el informe publicado por el Ministerio de Educación (SEIE, 2020), el 58% de

los hogares de jóvenes que asistían a escuelas estatales de nivel secundario no tenía computadoras disponibles en el hogar. Ese valor desciende al 21% para los jóvenes que asistían a escuelas privadas. La información del Operativo Aprender también ofrece un panorama de las desigualdades regionales en las condiciones de acceso a internet de estudiantes del último año del nivel secundario (Cardini et al., 2020).

Además de la disponibilidad de conectividad y equipamiento, interesa el tipo de conocimiento de los/as jóvenes que asistían al nivel secundario para su uso, que también presentaba diferenciales entre regiones geográficas (Kaplan y Piovani, 2018): en la región Centro el 56% tenía conocimientos intermedios y avanzados, mientras en la región NOA ese porcentaje bajaba al 24%. Distintos informes (CONICET, 2020; Fuentes, 2020; UNICEF, 2020) señalaban que en todas las regiones del país existían dificultades para continuar la escolaridad por falta de acceso a internet o por las dificultades para sostener la tarea de asistencia educativa en los hogares con niños/as y jóvenes escolarizados, responsabilidad que recaía mayormente en las mujeres.

Un conjunto de trabajos realizados en 2020 y 2021 señalaba la sobrecarga de tareas que recayó sobre el cuerpo docente del nivel secundario, impactando mayormente también en las mujeres (Gluz et al., 2021; Tuñón et al., 2021; Fuentes, 2020), intensificado en los hogares de mayor vulnerabilidad social y en la ruralidad (Gluz et al., 2021). Asimismo, las políticas jurisdiccionales de virtualización forzada (Di Piero y Chiapino, 2021), no solo se desplegaron en condiciones de desigualdad –dada sobre todo por las diferentes trayectorias de virtualización previas a la pandemia–, sino también porque interpelaron de distintos modos y con distinta intensidad a las familias, requiriendo de ellas o habilitándolas a asumir roles más lejanos o cercanos al propiamente pedagógico. En este sentido, algunos hallazgos dan cuenta de las diferentes experiencias y apropiaciones de los/as jóvenes que, al tiempo que manifestaban extrañar la escuela (presencial), vieron alteradas sus rutinas, sueño y la aparición de desequilibrios emocionales (Tuñón et al. 2021).

El bienestar y las expectativas de los/as estudiantes en relación con la escuela fue motivo de indagación durante 2020. Litichever y Fridman (2022), en una encuesta realizada entre estudiantes secundarios de CABA en 2020, señalan que el 25% declaraba extrañar escuchar y ver a sus profesores, y el 64% señalaba que lo que más extrañaba era estar con sus compañeros. Asimismo, identificaban experiencias de solidaridad entre compañeros/as que se ayudaban con los trabajos que les requerían las escuelas en la virtualidad, como modo cooperativo de sostener la escolaridad y el vínculo. Los/as estudiantes secundarios urbanos encontraron en las plataformas y redes sociales un espacio de contención. Como contrapartida, la conflictividad sobre lo académico aumentó en la pandemia, según la percepción de estudiantes, sobre todo cuando intentaban replicar la presencialidad con su duración de jornada diaria en la virtualidad, con exigencias de tiempos y plazos cotidianos, trabajos no corregidos, etc.. Desde la perspectiva docente, Dabenigno et al. (2021), en una encuesta a docentes de Provincia de Buenos Aires en 2020, identifican el Nivel Socioeducativo (NSE) –mayor que el sector de gestión de la escuela– como una de las variables de peso para mostrar diferencias en torno a las estrategias pedagógicas y la desigualdad, hallándose así inequidades en el empleo de TICs antes de la pandemia. Durante el ASPO, las investigadoras observan un factor de peso en el mayor o menor uso de tecnologías: la presión del equipo directivo por virtualizar y el acompañamiento que el mismo equipo hizo a los/as docentes. La presión por virtualizar y la frecuencia de las comunicaciones y el uso de plataformas se hacía más presente en escuelas con NSE medio a alto, privadas y en aquellas que ya tenían experiencia de virtualidad previa a la pandemia.

Las escuelas desplegaron distintas estrategias para atenuar los efectos de las desigualdades pre y postpandemia, como el vínculo para estar al tanto de su situación social y en buena parte de las jurisdicciones asegurar el servicio alimentario (Krichesky et al. 2021; Gluz et al., 2021). También se enfocaron en establecer redes de trabajo con otros actores sociales en el territorio (Bocchio, 2020) a los

efectos de abordar situaciones de desconexión o distintas problemáticas familiares. En dicho contexto, se hizo central el análisis sobre las condiciones de desigualdad de los hogares en relación con la vida cotidiana de los/as estudiantes en el tiempo presente y en sus dispares futuros. Algunos trabajos observan que las desigualdades en cuanto a los recursos de conectividad produce pérdida del vínculo cotidiano con el personal escolar, que para muchos/as jóvenes son las únicas personas que conocen que han accedido a los estudios superiores, impactando ello en las posibilidades y soportes para proyectar su futuro en la educación superior: el impacto de la pandemia para jóvenes de sectores populares es mayor si se piensa diacrónicamente en relación con las posibilidades de proyectar futuros de manera igualitaria (Santos Sharpe y Núñez, 2022).

El estado del arte sobre desigualdad educativa en pandemia elaborado a inicios del proyecto de investigación (Servetto et al., 2021) identificó otros trabajos y temas abordados entre los años 2020 y 2021. Aquellos que se centran en la cuestión de la conectividad y la problematizan al considerar que contar con conexión no da cuenta de cuánto tiempo se invierte en los aprendizajes y que ni la escuela ni la familia logran resolver las brechas anteriores y las actuales, acentuándose así la desigualdad. Los estudios realizados en distintos países emplean categorías clásicas para analizar la desigualdad educativa en pandemia, tales como el clima educativo del hogar, el territorio o el tipo de gestión (estatal/privado) de las escuelas. Asimismo, los trabajos identifican que las expectativas diferenciales y las condiciones sociales producían desigualdades en torno a la posibilidad de los/as estudiantes de continuar con la escolaridad en casa de manera autónoma, ya que esa autonomía requería de determinados soportes que no poseían. Se identifica también que los/as docentes buscaron dar respuesta a las condiciones excepcionales por medio de nuevas y artesanales estrategias. En el estado de la cuestión publicado se señaló:

la tensión sobre el formato escolar clásico, como un foco recurrente en la investigación y la identificación de brechas que refieren a lo propiamente escolar, el uso de tecnologías y el modo en que ello es desplegado por los equipos docentes, como claves que afinan definiciones previas sobre las desigualdades educativas (Servetto, et al., pp. 23-24).

Referencias teórico-conceptuales

Formas de escolarización y escuela secundaria

La investigación tomó como objeto teórico la relación entre formas de escolarización y desigualdades educativas en situación de pandemia/postpandemia. El concepto de formas de escolarización sirvió para indagar sobre las distintas expresiones de la estructuración de la enseñanza ante la suspensión de la actividad presencial en las escuelas y el regreso progresivo a las aulas. Esta noción deriva de un concepto más clásico: forma escolar originalmente desarrollado por Chartier y Compère a fines de los años 70 para analizar la particular configuración histórica que se desarrolló en la Francia de los siglos XVI y XVII en relación con la forma espiritual de las relaciones sociales y el nuevo orden urbano y político. Dicho concepto se difundió a partir de la publicación del trabajo de Vincent, Lahire y Thin (1994), quienes lo resitúan en el marco de estudios sobre socialización para identificar cuáles de sus elementos explican su desarrollo, cambio y autonomía en el sentido de su capacidad de imposición sobre otras formas e instituciones. La forma escolar es transversal a diversas instituciones y grupos sociales, es decir, no se restringe únicamente a la escuela. A la inversa, la institución escolar también puede estar atravesada por formas de relaciones sociales diferentes como las formas orales (Acosta, 2014).

La forma escolar se materializó a través de un modo particular de estructuración de la enseñanza: la simultaneidad presencial (de maestros y estudiantes) con base en la unidad de distribución del edificio escolar, para lo cual 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 a lo largo del tiempo. 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 considerar a la primera en su devenir conforme más sujetos son incorporados y se van produciendo modificaciones para sostener esa inclusión: la forma escolar, en tanto proceso que se asienta sobre la extensión constante y la diversificación, se transforma en formas de escolarización (Acosta y Graizer, 2022).

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 la continuidad pedagógica que se desarrollaron en distintos momentos de la pandemia (ASPO/DISPO) y ámbitos (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 provocó alteraciones, el análisis de las formas de escolarización en pandemia también obligó a considerar otros componentes, tales como las disposiciones personales (no presencialidad) e institucionales (no edificio escolar, recursos digitales), y las mediaciones tecnológicas y territoriales de modo amplio (Terigi, 2020).

Desigualdades educativas en pandemia y post-pandemia

Un rico acervo de trabajos teóricos y empíricos en las ciencias sociales ha desarrollado conceptos clave para la comprensión de las desigualdades educativas desde hace varias décadas: reproducción, resistencia, subjetivación, segmentación y fragmentación ocupan hitos interpretativos para la comprensión de los procesos (Jacinto et al., 2022). Partiendo de estos debates, se evidencia que la institución

escolar no sólo reproduce, sino que también produce desigualdades a partir de sus prácticas pedagógicas y evaluativas (Duru-Bellat, 2010) y que la escuela secundaria se integra en procesos de mayor alcance y estructuración de (re)producción de las desigualdades sociales. Los sistemas educativos y las instituciones, por su parte, se vinculan con esta en el punto en que la convierten las desigualdades en trayectorias y experiencias diferenciales.

Trabajos más recientes han resaltado otras dimensiones significativas de las desigualdades educativas, como la segregación territorial (Di Virgilio y Serrati, 2019) o el peso que la organización política del sistema y específicamente del nivel secundario poseen en la producción de oferta escolar diferenciada que, al ser apropiada o concebida para y por diferentes sectores sociales, refuerza condiciones de origen. Reconociendo desigualdades preexistentes, desde principios de siglo se han evidenciado distintas políticas y estrategias tendientes a intervenir sobre las oportunidades escolares tanto respecto al acceso como al apoyo a las trayectorias escolares en el reconocimiento de que el nivel secundario presenta una organización y una propuesta que no resuelve aún las expectativas de universalización y democratización.

En el actual marco de reconocimiento de derechos, las políticas educativas han intervenido sobre aspectos sustantivos de las desigualdades: obligatoriedad, género, ciudadanía, educación sexual integral, esquemas de apoyo con becas y equipamiento tecnológico, entre otras. Diferentes investigaciones en América Latina reportan que estas intervenciones enfrentan en muchos casos tensiones y contradicciones entre brindar acceso y producir aprendizajes socialmente valiosos (Jacinto y Terigi, 2007; Acosta, 2021). Los dispositivos de apoyo a la inclusión escolar han cubierto un amplio espectro que va desde los económicos como becas hasta nuevos formatos institucionales y estrategias pedagógico-didácticas orientadas a garantizar derechos a la escolarización (Nobile, 2012). Estas estrategias, como señala Kessler (2014), todavía muestran dificultades para intervenir sobre las distancias: la reducción de la brecha en el acceso al nivel

avanzó mucho más rápido que la disminución de las distancias en las posiciones entre estudiantes de hogares provenientes de diferentes sectores sociales, desigual capital cultural o diferente recorrido por el propio sistema educativo en términos de los resultados de aprendizajes que evalúan sus desempeños. Así, mientras se busca reforzar las posibilidades y condiciones para el desarrollo de trayectorias escolares –tales como la promoción de tramas inter-institucionales que se organizan y gestionan localmente en las que intervienen múltiples actores gubernamentales y no gubernamentales (políticos, educativos y comunitarios) (Giovine, et al., 2019)–, se producen iniciativas, formatos o incluso nuevo tipo de ofertas que pueden generar nuevos mecanismos de fragmentación (Nobile, 2016) o segmentación (Acosta, 2021).

El marco analítico desplegado por la investigación asumió que abordar las desigualdades en pandemia y post-pandemia implica reconocer las desigualdades sociales y educativas previas como punto de partida, a fin de identificar y seleccionar unidades de análisis (escuelas y territorios) o contextuales donde se materializaran recursos y oportunidades, a los efectos de comprender cómo operaban tanto las condiciones desiguales de mayor estructuración social como las inequidades socioeducativas al inicio de la pandemia. Dado que la configuración de la desigualdad se modificaba –entre persistencias y emergencias de nuevos atributos y relaciones desiguales– se planteó una mirada transversal y multidimensional, en donde se reconocía que las políticas educativas (y las regulaciones del nivel en general), las estrategias de gobierno del nivel educativo, las acciones, estrategias institucionales y territoriales podían ejercer un rol –a ser identificado en la investigación– en la configuración de ese nuevo rostro de las desigualdades educativas.

La multidimensionalidad de la mirada sobre las desigualdades (Jacinto et al., 2022) se expresa en configuraciones o entramados de interdependencia cuyos elementos se pueden distinguir, pero no separar. El proyecto asumió que al haber una reconfiguración (Elías, 1987) se producía un nuevo *rostro* de las desigualdades, en la

intensidad, en las categorías diacríticas que la explican, en las relaciones entre esas categorías (por ejemplo, sector de gestión y ámbito de la oferta) y en el lugar que deja a los actores para actuar, siempre diferencialmente y que ello ocurría en y a partir de las alteraciones en las formas de escolarización.

El planteo de la reconfiguración de las desigualdades educativas implica también reconocer su multidimensionalidad y relacionabilidad de distintos momentos analíticos y atributos. En primer lugar, identificar las desigualdades sociales que inciden en las condiciones objetivas y subjetivas de las trayectorias educativas: aquellas referidas a los recorridos y recursos materiales y simbólicos con que cuentan los hogares, los grupos familiares, los individuos, en cada territorio específico, contextos de valoración desigual en tramas urbanas segregadas o fragmentadas. Estas constituyen el tipo de condiciones sociales a las que suele hacerse referencia en cuanto al “origen social” de los actores. En segundo lugar, las desigualdades en la estructuración de la oferta y los procesos de diferenciación intra-sistema se reflejan en las diferentes oportunidades (acceso, trayectoria y aprendizajes) de los sujetos en el sistema educativo. Estas desigualdades, al ponerse en relación con otras que atraviesan a los hogares y las comunidades (segmentaciones y circuitos escolares), desafían la capacidad de la política educativa de generar condiciones para contrarrestarlas.

Para la profundización del análisis, a las categorías tradicionales de diferenciación como son el ámbito, el sector de gestión y la modalidad se propone incorporar los elementos que expresan desigualdades entre los diferentes niveles de gestión política (provincias y municipios) que configuran un mapa territorial con grandes diferencias de recursos económicos y técnicos al servicio de la educación. La creciente fragmentación institucional desdibujó parcialmente esas desigualdades históricas, generando diferenciaciones intra-categoriales, razón por la cual interesa analizar la forma en que cada institución aborda las desigualdades, de modo que atenúa o agudiza las condiciones de desventaja de los sectores más alejados al modelo

tradicional de institución escolar. En este punto, cabe resaltar las condiciones y capacidades diferenciales de las instituciones para apropiarse y/o re-ajustar a su propio contexto local e institucional las políticas (educativas, sociales, sanitarias, productivas, entre otras) y de potenciar o establecer tramas locales en función de intervenir sobre las desigualdades educativas.

Metodología

Las hipótesis que fueron punto de partida del proyecto de investigación pueden formularse de la siguiente manera:

- 1- En condiciones de partida desigual, las alteraciones en las formas de escolarización producidas en situación de ASPO y DISPO tienden a segmentar la oferta de educación secundaria y a producir reconfiguraciones que acentúan las desigualdades educativas.
- 2- La producción, circulación, recepción y apropiación de las formas de escolarización en situaciones de ASPO y DISPO se materializan a través de estrategias que podrían atenuar el peso de las desigualdades de las condiciones de partida.
- 3- Las alteraciones producidas por la ASPO y DISPO darían lugar a formas de escolarización emergentes, que aumentan la heterogeneidad de la oferta territorial y de las experiencias escolares, al tiempo que habilitan nuevas formas de distribución del conocimiento.

El diseño de la investigación fue de tipo multimétodo, basado en la integración, la complementariedad y la triangulación de estrategias y técnicas de indagación (Bericat, 1998). Esta perspectiva plural en el uso de métodos cualitativos y cuantitativos (Salvia, 1997), también denominada multimodal o mixta, permitió el diálogo entre teorías de diferente nivel de anclaje y la combinación de variados enfoques teóricos para el análisis de fenómenos complejos, además de la posibilidad de establecer relaciones entre diferentes constructos.

El trabajo se organizó a partir de dos estudios diferenciados. El primero, formulado desde una perspectiva diacrónica con alcance nacional a través de un diseño longitudinal de panel simple o de seguimiento (Maletta, 2012) a partir del uso y actualización de la base de datos elaborada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación desarrollada a partir de una muestra aleatoria y representativa nacional por jurisdicción, sector de gestión y ámbito. El segundo, desarrollado para una comprensión más profunda de las transformaciones a través de un planteo multifocal que integra diferentes niveles y escalas territoriales, combinando estrategias metodológicas y diferentes unidades de análisis (provincias, departamentos, instituciones, sujetos). En una primera etapa se realizó un análisis del marco político, normativo y decisional de todas las jurisdicciones del país, empleando técnicas de análisis documental para el trabajo con normativas, lineamientos y protocolos elaborados por las áreas estatales de nivel nacional y jurisdiccional. Asimismo, se realizaron entrevistas a funcionarios/as del nivel central, responsables de la gestión del nivel secundario y de la educación técnica de las 24 jurisdicciones.

La segunda instancia propuso un enfoque eminentemente cualitativo para realizar un estudio de casos colectivo (Marradi et al., 2007), que comprendió a ocho jurisdicciones de seis regiones geográficas² en las que se seleccionaron, según un índice de desigualdad social (véase ICSE en Anexo), un total de 19 departamentos donde se realizó un muestreo intencional para elegir establecimientos de educación secundaria común y técnico-profesional del ámbito urbano y rural y del sector estatal y privado. Los actores de las unidades escolares seleccionadas, así como los referentes de su entorno comunitario fueron los/as informantes entrevistados/as. Para estos propósitos se combinaron diferentes fuentes de datos: secundarias para la descripción

² Regiones Pampeana (interior PBA), Patagónica (Neuquén y Río Negro), Centro (Córdoba), NOA (Catamarca y Santiago del Estero), NEA (Chaco), AMBA (CABA y Conurbano bonaerense).

cuantitativa de los departamentos seleccionados con indicadores de trayectorias escolares, para lo cual se construyó un índice *ad hoc* (véase ISTE-ES en Anexo); se recogió información primaria de funcionarios jurisdiccionales y de mesonivel; y se procesó información de fuentes institucionales referidas a asistencia, permanencia, abandono y egreso. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales y grupales a directivos, docentes y estudiantes y referentes de instituciones y organizaciones territoriales y empresarias. Estas técnicas permitieron la sistematización y profundización de las dimensiones que organizan el estudio y la triangulación de técnicas de indagación y análisis (Denzin y Lincoln, 1994).

ESCALA	FUENTES DE INDAGACIÓN/UNIDADES DE ANÁLISIS	CASOS RELEVADOS
Federal/Nacional	- Normativas CFE, MEN y 24 jurisdicciones - Indicadores educativos (2015-2019-2020) - Producciones académicas - 2º Toma Encuesta en línea (Convenio SEIE/MEN) * directores/as de escuelas secundarias * docentes de escuelas secundarias	809 13.519 249 proyectos 286 publicaciones 1.880 6.747
Jurisdiccional	- Directores/as jurisdiccionales de Educación Secundaria Técnica y Común de gestión estatal y privada, ámbito rural y urbano.	50
Departamental (19 departamentos de 8 jurisdicciones)	- Supervisores/as e Inspectoras/es de Educación Secundaria - Otros espacios de gestión de anclaje territorial - Actores locales	16 42
Institucional (78 escuelas)	- Equipos directivos - Docentes - Estudiantes	78 30 120

Conformación del equipo de trabajo

Esta red asociativa inició su conformación en el año 2013 a partir de la convocatoria realizada por investigadores/as del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de la FLACSO para

integrar la Reunión y luego la Red de Investigadores/as en Educación Secundaria (RIES). La RIES constituye el ámbito científico que nuclea a la mayor parte de los/as investigadores/as responsables de los Nodos que integran este proyecto, cinco de los cuales son parte de su Comité Científico. Desde este ámbito se realizaron 7 Reuniones Anuales (financiadas por la ANPCyT) y una base de producción de conocimiento de acceso abierto sobre educación secundaria en la Argentina 2003-2022 (<http://baseries.flacso.org.ar/>). En el marco de la RIES, se realizaron concursos nacionales de estados de la cuestión temáticos sobre educación secundaria y se elaboraron publicaciones como resultado del trabajo convergente entre cinco de los nodos que integran este proyecto. La convocatoria PISAC ofreció la posibilidad de diseñar un proyecto de investigación de escala nacional.

Atendiendo a la conformación sugerida por la convocatoria, se organizó un equipo de trabajo que tuvo a Renata Giovine como Investigadora responsable del proyecto y a los siguientes coordinadores/as de nodo, con criterios de género, federalismo y generacional: José Yuni, por la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA); Delfina Garino por la Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA); Octavio Falconi y Silvia Servetto por la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Ciencias Sociales, respectivamente; Sebastián Fuentes por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Felicitas Acosta por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y Claudia Jacinto por CIS/IDES/CONICET. Considerando el conjunto de investigadores/as que participaron por cada nodo, este proyecto de investigación reunió a 101 personas con perfiles formados y en formación (becarias/os, tesis, estudiantes). Para la organización de la tarea de los diferentes equipos que se conformaron asumieron tareas de coordinación Oscar Graizer, Mariela Arroyo y Alicia Merodo por UNGS; Daniel Pinkasz, Mariana Nóbile y Nancy Montes por FLACSO; Jorgelina Méndez y Liliana Martignoni por UNICEN; Guadalupe Molina por UNC, Cecilia Meléndez por UNCA, Veronica Millenaar y Mariana Sosa por CIS-CONICET.

Resultados

El estudio se estructuró en diferentes líneas de indagación que buscaron capturar las dinámicas políticas locales e institucionales, las diferencias de gestión intra e interjurisdiccionales, así como las desigualdades y heterogeneidades propias del nivel secundario. Estas líneas organizaron los principales hallazgos que se describen a continuación. La pregunta común a todas ellas fue ¿cómo se gobernó el sistema educativo, las escuelas y la enseñanza durante estos dos años excepcionales? La búsqueda de respuestas se enfocó en el interjuego entre las políticas, las estrategias y las prácticas de los actores desplegadas para garantizar el proceso de escolarización alterado por la ruptura de la escolaridad presencial y para organizar el retorno, cuando éste fue posible.

Políticas nacionales y jurisdiccionales de escolarización en contextos de pandemia

Ante la emergencia, la reacción del Estado nacional, materializada en el accionar del CFE, se desplegó en varios planos; uno de ellos fue la generación de normativa para habilitar formas de escolarización alternativas.³ En una primera etapa, apenas se decretó la suspensión de las clases, se decidió la apertura de medios alternativos para garantizar la continuidad pedagógica. El Programa Seguimos Educando⁴ fue central en este sentido, agregando posteriormente otros recursos y plataformas. Además, para el nivel secundario en su conjunto se recomendaron estrategias de seguimiento individualizado de trayectorias; se reglamentaron las primeras orientaciones

³ De acuerdo al relevamiento de normativas efectuado, se identificaron 809 normas vinculadas a la continuidad pedagógica y organización escolar del nivel secundario entre los años 2020 y 2021 (Arroyo y Castro, 2023).

⁴ El Programa Seguimos Educando fue una propuesta de articulación de contenidos de TV, de radio, una serie de cuadernillos y materiales digitales a fin de facilitar y promover el acceso a contenidos educativos y bienes culturales durante el ASPO y DISPO.

para la continuidad pedagógica y se definieron nuevos parámetros para organizar la evaluación (sin calificación); también se distribuyeron notebooks y se proveyó de conectividad en algunos territorios no alcanzados por ese recurso.

Desde mediados de 2020, cuando se prolongó la suspensión de las clases presenciales, se establecieron nuevas normas específicas: orientaciones para la evaluación y promoción; priorización de contenidos y propuestas de reorganización curricular; reorganización del ciclo lectivo (unidad 2020-2021); previsión y planificación para los trayectos de pase entre niveles; protocolos y construcción de criterios según el riesgo epidemiológico; lineamientos pedagógicos y de organización institucional (reorganización curricular, agrupamientos, organización de tiempos entre lo presencial y lo virtual). A su vez, las jurisdicciones tomaron decisiones jurisdiccionales heterogéneas. Al respecto, un estudio de CIPPEC (Cardini *et al.* 2020) constató que todas las provincias impulsaron la disponibilidad de recursos pedagógicos en línea e implementaron o incrementaron acciones de apoyo a la inclusión educativa vinculadas al servicio alimentario; más del 60% de las provincias impulsó políticas de capacitación docente. Sin embargo, sólo 45% de las jurisdicciones estuvo en condiciones de ampliar la infraestructura digital de sus estudiantes y apenas algo más de un tercio propuso iniciativas de acompañamiento específico a familias y jóvenes. A medida que se retornó parcialmente la presencialidad, los acuerdos Nación-jurisdicciones generaron propuestas de re-vinculación y acompañamiento a las trayectorias educativas, así como propuestas de trayectos formativos para la finalización del nivel secundario.⁵

En la investigación llevada a cabo, los interrogantes de esta línea fueron: ¿de qué manera las políticas desplegadas operaron para adaptar la forma escolar a la reestructuración del espacio de

⁵ En septiembre 2020, en pleno confinamiento, el CFE aprobó la realización del Programa Acompañar: Puentes de Igualdad, con el fin de promover la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades.

enseñanza exigido por la pandemia? ¿En qué medida los recursos materiales, las capacidades estatales, la apropiación y la producción autónoma de políticas estructuraron respuestas jurisdiccionales que atenuaron o reprodujeron aquellos factores desigualadores generados por la pandemia? Para ello, se analizaron la base de normativas y las entrevistas a las direcciones de educación secundaria común y técnica jurisdiccionales del país.

El gobierno de la Educación Secundaria Común

Para mantener la continuidad pedagógica, las políticas federales y jurisdiccionales asumieron la necesidad de reorganizar el currículum y el régimen de evaluación. En cuanto al primero, la alteración operó en dos sentidos: revisar y modificar la selección del corpus a ser enseñado mediante el empleo de la figura de la priorización curricular y reducir la complejidad del currículum mosaico de la escuela secundaria. En cuanto al segundo, la medida más importante en términos de alteración de la forma de escolarización fue la suspensión de la anualidad, es decir de la relación de correspondencia entre año calendario y etapa formativa (Terigi, 2010) mediante la sanción de la denominada “unidad pedagógica 2020-2021”. La segunda fue habilitar modificaciones a las normas usuales de acreditación, en particular la suspensión de las escalas cuantitativas de calificación y su reemplazo por escalas nominales.

En el modelo institucional de la escuela secundaria, la organización de contenidos y de la evaluación son componentes estructurantes de la forma escolar y las modificaciones estuvieron al servicio de facilitar la reestructuración del espacio de enseñanza mediante la alteración de las reglas de administración de las trayectorias escolares y de la economía de las tareas pedagógicas para estudiantes y docentes (Pinkasz et. al., 2022). La desestructuración del espacio de transmisión escolar planteó la dificultad social y política de mantener las formas de estructurar la enseñanza del modelo institucional estándar en las nuevas condiciones. Así es como los Estados, junto

con las políticas activas que pusieron a disposición recursos materiales y pedagógicos, desplegaron políticas transitorias que tuvieron el objetivo de facilitar la reestructuración del espacio de enseñanza.

En respuesta al segundo interrogante, la investigación detectó dos conjuntos de factores desigualadores: las capacidades estatales y las trayectorias de políticas previas de modificación del modelo institucional. Con respecto al primer factor, el análisis de las estructuras de gestión y sus capacidades técnicas permite formular una tipología preliminar con las siguientes características que describe condiciones desiguales de las jurisdicciones para el gobierno del sistema:

- Estructuras estratificadas: especializadas vertical y horizontalmente con equipos que presentan sus funciones claramente diferenciadas en la estructura formal, tales como subdirecciones, departamentos (u otras denominaciones), secretaría privada, equipos de asesoría legal, etc., integradas por planteles numerosos en comparación con otras provincias.
- Estructuras de mediana complejidad: integradas por equipos técnicos con especialización pedagógica. Está compuesta por un cargo de dirección, personal administrativo y personal técnico-docente, quienes cubren por lo general tareas curriculares y de orientación pedagógica con afectación de sus cargos docentes.
- Estructuras simples asistidas por equipos dependientes de otras áreas (estructura matricial): compuesta por un/a director/a y asistencia administrativa, cuyos equipos técnico-pedagógicos son dependientes de áreas de mayor jerarquía, por ejemplo subsecretarías que prestan servicios en distintas direcciones de nivel.
- Disponibilidad de equipos territoriales: contar con equipos técnicos especializados en contacto directo con los establecimientos. Es un recurso adicional a los de la dirección del nivel, cuando provienen de otros programas jurisdiccionales.

Su alcance local es fundamental cuando no existen estructuras territoriales en la gestión del nivel o cuando las existentes no cuentan con suficientes recursos humanos con llegada a las escuelas. Los programas federales y nacionales suelen ser centrales en el financiamiento de estos recursos que realizan tareas de gestión o de apoyo en territorios y en establecimientos. Tal es el caso del Programa federal Acompañar-Puentes de Igualdad.

- Plantas funcionales docentes como recursos: otra condición que habría facilitado el trabajo de los establecimientos (como también destacan los/as supervisores/as cuando señalan las carencias en las plantas orgánicas), es la presencia o el nombramiento relativamente reciente de perfiles docentes que no están a cargo de curso, como asesores/as pedagógicos/as, psicólogos/as, psicopedagogas/os o a la disponibilidad y persistencia de las llamadas “horas complementarias”, aunque se trata de contadas jurisdicciones.

En relación con las políticas previas de modificación del modelo institucional, estas operaron como condiciones favorables para algunas jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, Córdoba, Río Negro), dado que las alteraciones de los Regímenes Académicos habían abierto la posibilidad de diversificar algunos de los componentes que estructuran la enseñanza secundaria, permitiendo mayor flexibilidad de adaptación a las condiciones de escolarización impuestas por la pandemia. Adicionalmente la existencia de un número importante de establecimientos que se rigen por regímenes académicos que se diferencian del que fuera determinante en la historia del nivel o que están bajo algún tipo de experiencia de modificación del modelo tradicional –más allá de su escala– supuso la existencia de un conjunto de escuelas involucradas en iniciativas con seguimiento específico, que habría facilitado su gobierno en pandemia (Ciudad de Buenos Aires, Córdoba). Otras provincias exhibieron experiencias previas de modificación del modelo institucional

discontinuas o menos sistemáticas, pero que proporcionaron una base para establecer alteraciones que facilitarían la respuesta de las escuelas en el nuevo contexto (Chaco, Entre Ríos, La Pampa, La Rioja). Es decir, se identificaron situaciones que favorecieron –con distinto nivel de alcance– una serie de modificaciones que permitían adecuarse a la suspensión de la presencialidad. En ellas las modificaciones previas o los ensayos para modificar el Régimen Académico constituyeron condiciones favorables para el nuevo escenario, dado que establecieron mecanismos y regulaciones que alteraron las reglas y estándares clásicos de estructuración de la enseñanza en la escuela secundaria basadas en un patrón selectivo. En el proceso de implementación de estas políticas, las gestiones jurisdiccionales fortalecieron también capacidades institucionales y técnicas con las cuales pudieron afrontar las nuevas condiciones en ASPO y DISPO.

Las decisiones mencionadas obligaron a reorganizar el trabajo docente, exigencia que se sumó a las planteadas por el escenario pandémico, agudizando la cuestión de la gobernanza escolar para las autoridades jurisdiccionales. En este sentido, las políticas de organización o alteración escolar previas o en agenda, habrían proporcionado un territorio proclive para su extensión, al haber formado parte de escenarios previos de negociación interactoral.

La capacidad jurisdiccional para regular las modificaciones en el régimen de evaluación y las alteraciones en el currículum, así como de otros aspectos de la gestión cotidiana, estuvo influida por la dimensión y complejidad de los sistemas educativos (tamaño y heterogeneidad social, territorial y organizacional), por la estructura de gestión y los recursos disponibles, constituyéndose en un factor de desigualación. La heterogeneidad de los modelos organizacionales (urbanos, rurales de distinto régimen como establecimientos nucleados, escuelas albergue, establecimientos mediados por tecnologías de la información y comunicación, escuelas técnicas agrarias) es un punto de complejidad señalado por las autoridades del nivel y los supervisores/as y un rasgo que se constituye en un factor reproductor de las desigualdades cuando las capacidades de gobierno

estatal limitan la posibilidad de generar respuestas adecuadas a las especificidades organizacionales. La apertura de la gestión por medios virtuales moderó estas dificultades porque facilitó el contacto cuando el tránsito estaba restringido y luego, porque permitió desplegar modalidades de interacción directa entre distintos actores de gestión y, según algunos testimonios, porque redujo mediaciones burocráticas.

El gobierno del sistema de Educación Técnico-Profesional Secundaria (ETS)

La modalidad técnico-profesional (que cubre el 18% de la matrícula del nivel) fue afectada por las problemáticas compartidas con todas las escuelas secundarias: sostener la escolarización y el vínculo con los/as estudiantes, trabajar con contenidos prioritarios a través de diversos medios y estrategias de trabajo docente, adecuar el régimen de evaluación y promoción, entre otras. Sin embargo, debido a su especificidad de formación especializante, la situación de no presencialidad ocasionada por la pandemia afectó el “corazón” mismo de la modalidad y llevó a generar estrategias y dispositivos para garantizar la continuidad educativa y la realización de las actividades de taller y las prácticas.

Se observó la construcción de una agenda mediante un proceso participativo en la generación de normativa debido al papel jugado por la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional. Esta comisión, coordinada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) e integrada por representantes de las 24 jurisdicciones, funcionó activamente como ámbito de discusión de lineamientos y criterios comunes, aprobados posteriormente por el Consejo Federal de Educación (CFE). Como ejemplo, cabe mencionar que por la importancia de las Prácticas Profesionalizantes (PP) para la titulación de nivel medio técnico (y en algunas especialidades para obtener las habilitaciones profesionales), brindar orientaciones al respecto fue considerado un problema prioritario. Durante 2020, por iniciativa

del INET y con la participación de varias provincias, se elaboró un documento (Rodríguez et al., 2020) que planteó estrategias para dar continuidad a las PP, atendiendo las diferentes especialidades técnico-profesionales, que luego pasó a formar parte de las resoluciones del CFE.

Más allá de este proceso participativo, pudo detectarse que las jurisdicciones participaron de forma heterogénea según sus capacidades institucionales y la envergadura de la ETS (teniendo en cuenta la cantidad de escuelas técnico-profesionales, el peso de la modalidad dentro de la matrícula y de este tipo de instituciones en el conjunto de la secundaria). A modo de ejemplo, la cantidad de instituciones y la proporción de estudiantes dentro de la matrícula de secundaria, cobran particular relevancia en algunas provincias (Córdoba, Neuquén, Río Negro, Mendoza, Corrientes, Salta y Santa Fe), superando el 15% del total de escuelas y, en las cuatro primeras, constituye más del 25% del estudiantado (INET, 2020).

Asimismo, si bien las normativas resultan clave, existieron múltiples desafíos para llevarlas a la práctica; entre ellos, las interpretaciones y traducciones que se hacen de ellas en el momento de su puesta en acto (Ball, 2002). Las voces entrevistadas señalan las diferentes capacidades para gestionar las prácticas a nivel jurisdiccional.

Desde puntos de partida heterogéneos, en su abordaje de la pandemia y el confinamiento, las jurisdicciones evidenciaron la persistencia de dimensiones asociadas con desigualdades ya conocidas y la emergencia de nuevas expresiones en las desigualdades educativas (Jacinto et al., 2022). A partir de las entrevistas a directivos/as provinciales, surgieron las siguientes fuentes de heterogeneidades entre las jurisdicciones, que influyeron en la forma en que enfrentaron las condiciones de la no presencialidad y el proceso de retorno a la misma: a) Diferencias territoriales y en las orientaciones: rural/urbano; industrial/agrotécnica; b) Alcance de la implementación de la Ley de ETP/Innovaciones previas a la pandemia en el modelo de la ETS; c) Estructuras de gestión y supervisión con especialización funcional; d) (Dis)continuidad en la gestión política provincial.

Desplegando sucintamente estas dimensiones se observan las siguientes tendencias que manifiestan desigualdades intracategoriales, es decir, al interior de la ETS. Como sucedió en otras modalidades, la logística para brindar alimentación a los sectores de menores recursos se constituyó también en la herramienta para distribuir módulos pedagógicos a quienes no tenían acceso a conectividad y/o equipamiento.

Las diferencias territoriales se mencionan sobre todo en referencia a los ámbitos rurales, donde la escuela técnica constituye en muchas ocasiones la única institución de educación secundaria; esto se vincula en gran parte al peso de la orientación agropecuaria dentro del conjunto de la ETS. Esta orientación cobra importancia en Córdoba, Mendoza, Neuquén y Río Negro con más del 25% de la matrícula. La orientación agropecuaria no sólo concentra poblaciones con mayores dificultades socio-económicas (Sosa, 2022), sino también mayores problemas de conectividad. A ello se suma que debían atender sus procesos productivos (animales, campos, etc.), lo cual fue habilitada por una normativa específica. Lo territorial aparece también vinculado a la escasez de recursos en ámbitos urbano-marginales, donde a las privaciones experimentadas por los hogares, se suman condiciones institucionales desiguales de las propias escuelas técnicas en lo edilicio, equipamiento y otro tipo de recursos.

Otro factor de desigualación estuvo vinculado a las capacidades institucionales estatales. Algunas jurisdicciones venían produciendo innovaciones en el modelo institucional y curricular de la educación secundaria en general y, en particular, avanzando en la aplicación de la Ley Nacional de Educación Técnico-Profesional N° 26.058/2005. Ello implica, entre otras cuestiones, una reorganización institucional, actualización curricular basada en capacidades, y la homologación de títulos y programas. En este sentido, la experiencia acumulada en el gobierno de la ETS constituyó un factor percibido por las direcciones jurisdiccionales como una fortaleza para enfrentar pedagógicamente la emergencia, tal como ocurrió con las modificaciones generales al Régimen Académico como condición

favorable para enfrentar la pandemia. En cuanto a diferenciaciones en la especialización funcional, solo las provincias más grandes del país con sistemas educativos de envergadura tienen supervisiones propias de la modalidad (Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y CABA) con algunas excepciones (por ejemplo, La Pampa). Esta estructura facilitó la gestión. Al contrario, las jurisdicciones que no contaban con supervisión específica, manifestaron que la falta de especialización funcional de la ETS devino en un factor de desigualación específico en la pandemia.

Las heterogeneidades en términos de continuidad política y experiencia de los equipos técnicos también se configuraron como un factor desigualador. El cambio de gobierno ocurrido cuatro meses antes del inicio de la pandemia implicó que, en algunas jurisdicciones, se instalaran equipos coordinadores y técnicos nuevos, incluyendo algunos que pertenecían a partidos políticos diferentes a las gestiones previas. Esta circunstancia operó contra las posibilidades de diseñar e implementar estrategias en tiempo y forma ante la dramática coyuntura. Comparando las jurisdicciones se observan casos contrastantes, en los cuales este conjunto de factores se potencian. Provincias en las que las condiciones facilitaron la gestión de la modalidad en pandemia y otras para las que el conjunto de condiciones adversas (medidas en las dimensiones señaladas), las dificultaron. Asimismo, emergen tipos intermedios, donde la intervención de otros factores reconfiguraron los márgenes de acción y las políticas.

***Actores con capacidad de incidencia en el mesonivel:
supervisores/as y tramas interactorales***

*Supervisores en el gobierno de las escuelas y en la gestión
de las alteraciones*

Las estructuras de supervisión constituyeron un actor clave para orientar, conducir y legitimar las modificaciones que el nuevo contexto pandémico obligaba a establecer, al tiempo que se resignificaban

regulaciones establecidas para el nivel secundario con anterioridad a la pandemia. Para aprovechar y capitalizar las políticas pre pandémicas de alteración de la escolaridad en la educación secundaria orientada y las específicas de la ETS, los/as supervisores/as desplegaron distintas prácticas de “convencimiento” sobre directivos/as y docentes, buscando establecer una orientación hacia la “innovación” o la “adaptación”, aunque sea “por necesidad”. Esto significa que en las estructuras intermedias de gobierno del nivel existía una predisposición y una posición sobre la necesidad de modificar ciertas prácticas de enseñanza y regulaciones escolares con anterioridad a la pandemia –dadas también por las normativas previas y los antecedentes de modificación del Régimen Académico. Del trabajo de campo emerge que la principal modificación operó sobre las prácticas de enseñanza: los/as supervisores/as pusieron en circulación autores/as, textos, capacitaciones, reuniones, control y evaluación de proyectos interdisciplinarios que pedían a los cuerpos docentes que llevaran a cabo, entre otras iniciativas que buscaron alterar una lógica de enseñanza centrada en el contenido y en la exposición individual.

Justificadas en la necesidad de reducir la demanda fragmentada de contenidos/saberes desde la perspectiva de los/as estudiantes, las supervisiones traccionaron una modificación en prácticas que no implicaron cambios en las lógicas de contratación docente. Asimismo, acompañaron y legitimaron el trabajo de tramas con actores territoriales de la sociedad civil, empresas (esto último sobre todo para actividades vinculadas a la ETS) y con otros efectores estatales, como los sistemas de protección de derechos de niños/as y adolescentes, y programas socioeducativos de los propios ministerios, tal como se desarrolla en el próximo apartado. Ambos procesos –la mirada sobre las prácticas de los/as docentes y el trabajo territorial– plantearon un escenario diferente, que desplazó el foco del trabajo de supervisión del nivel secundario, comparado con la situación prepandémica, que evidenciaron un mayor conocimiento por parte de los/as supervisores/as sobre la enseñanza y la situación social de la población escolar.

En este sentido, las desigualdades educativas que tomaron mayor forma fueron aquellas concentradas en las dificultades para resolver la dotación de la planta orgánica de los establecimientos escolares en pandemia. A inicios de 2020, en distintas jurisdicciones, los/as supervisores/as identificaron la falta de cobertura de cargos como uno de los factores estructurantes para dar respuestas adecuadas al nuevo contexto; la desigualdad no solo se producía por la dificultad de establecer un vínculo entre docentes y estudiantes y la brecha tecnológica –que todos/as los/as supervisores, del sector estatal y del privado identifican–, sino también por la dificultad de que la primera figura de la relación aparezca como condición necesaria.

Asimismo, el trabajo sobre la producción escolar de la desigualdad educativa es un foco de la tarea de supervisión, visible en al menos dos elementos: en primer lugar, el seguimiento de trayectorias y de la evolución académica de estudiantes por medio de la instalación de sistemas de registro de estudiantes “vinculados” o “no vinculados”, entre otras estrategias e instrumentos. Aquí se identifican dificultades relativas a la estructuración de la información en algunas jurisdicciones en donde los registros y su seguimiento, así como las estrategias, y criterios de evaluación y acreditación no parecían comunes, sino dispares por establecimiento escolar. Asimismo, la “promoción acompañada” en el marco de la unidad pedagógica 2020-2021 llevó a los/as supervisores/as a la traducción de normas y regulaciones con las que debían modificar los modos de trabajo de directivos/as, docentes y la percepción que sobre los criterios de evaluación y promoción tenían estudiantes y familias.

Emerge allí la segunda arista del trabajo sobre la desigualdad escolar que desplegaron los/as supervisores/as. Lo ejemplifica una situación hallada en el campo: intervenir frente a docentes que se resistían a trabajar entre áreas o frente al refuerzo de estrategias de selectividad que no contemplaban las desiguales condiciones sociales y familiares de los/as estudiantes. El trabajo normativo y de conducción indica la persistencia de la matriz selectiva del nivel como uno de los principales problemas que requiere un constante trabajo.

Las desigualdades operantes se refieren, primero, a cuestiones como la falta de cobertura de cargos en la prepandemia (Chaco, Catamarca, Neuquén). Segundo, a las desiguales capacidades estatales por jurisdicción: la cantidad de escuelas a cargo de cada supervisión representó un problema agudizado también por la falta de cobertura de cargos de supervisión a inicios de 2020. Una tercera dimensión emerge como dificultad diferencial: la homogeneidad o heterogeneidad de los territorios y las escuelas a cargo (y sus modalidades, ámbitos y orientaciones). Supervisores/as de distintas jurisdicciones plantearon las complejidades mayores que se les presentan cuando los territorios donde supervisan presentan situaciones de desigualdad social polares o cuando el tipo de escuelas a supervisar –desde el tamaño a la modalidad, ámbito y modelo organizacional– presentan fuertes heterogeneidades. Ello requirió una mayor adecuación de la supervisión, de las normas y regulaciones a las situaciones y condiciones de las escuelas y una dificultad mayor para encontrar un idioma común, una forma de conducción que se dirija a un conjunto más homogéneo de escuelas. Hay allí indicios para pensar los efectos de las diferenciaciones intracategoriales propias de la oferta del nivel secundario que se combinan con dinámicas de fragmentación educativa que obstaculizaron el encuentro de puntos en común entre escuelas profundamente distantes. El efecto de desigualdad de esto se verifica en la mayor dificultad de las supervisiones para conducir esa heterogeneidad hacia una mejor respuesta frente a la pandemia/postpandemia.

Asimismo, la dinámica del nivel secundario, con las distintas edades del plantel docente, las jubilaciones y licencias, las cuestiones edilicias y de infraestructura constituyen situaciones problemáticas sobre las que los/as supervisores/as tuvieron que intervenir.

Finalmente, se señala que en las supervisiones sobre el sector privado las problemáticas y las dinámicas escolares hacen mayor referencia a la dimensión pedagógica, a las demandas de las familias, a los materiales impresos y a las plataformas tecnológicas, así como a la sobredemanda que instala la intensidad horaria requerida para

continuar con la enseñanza “virtual” sincrónica en el mismo horario diario que la presencial. Mientras que en las supervisiones del sector estatal sobresale la atención a desigualdades sociales, de los materiales impresos y las plataformas estatales (provinciales o nacional). Ello permitió encontrar indicios de cómo opera la diferenciación histórica de sectores de gestión en tiempos de pandemia, aunque se hallan otras que actúan transversalmente, tales como las PP de la ETS sosteniéndose en la virtualidad (tanto estatales como privadas) y desarrollando proyectos pedagógicos de servicio comunitario en el contexto pandémico (como la producción de *dispensers* de alcohol).

A diferencia de la suspensión de la presencialidad escolar, el trabajo de supervisar “a distancia” encontró en la pandemia una potente herramienta virtual: el conocimiento de las realidades escolares por parte de la supervisión pasó a ejercerse de maneras algo más inmediatas y directas que en la presencialidad –ya no estando atadas a la visita a las escuelas– y por la insistencia en los instrumentos de registro de estudiantes y de seguimiento de las prácticas de enseñanza docentes que se generaron. Se señalaron también las posibilidades que se les abrieron con un contacto virtual o telefónico casi constante con directivos/as escolares, la posibilidad de organizar reuniones virtuales con las escuelas supervisadas –y también con las autoridades– con más frecuencia que antes de la pandemia.

En un triple juego de transmisores/as, traductores/as y orientadores/a de normas y de modificaciones de la enseñanza y del seguimiento de trayectorias, la pandemia catalizó transformaciones que ya se venían experimentando previamente. Nos referimos a una autoridad supervisora que se organizó alrededor del cumplimiento jurídico-normativo –tradicional rol del sistema de inspección escolar– pero que desde allí amplió el campo de intervención hacia la orientación pedagógica, desafíos que hicieron al nuevo contexto del nivel secundario y a los problemas de enseñanza y aprendizaje que, en la pandemia, se agudizaron.

Tramas interactorales como soportes para la escolarización

El análisis de la base de normativas y entrevistas a las direcciones jurisdiccionales de educación secundaria común, actores locales y otros espacios de gestión social y educativa con anclaje territorial muestran la morfología y funcionamiento que asumieron las tramas interactorales en diferentes departamentos de las jurisdicciones indagadas. Estas tramas suponen las interrelaciones que se establecen entre las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y privados, destacando la potencialidad de cooperación, las tensiones y contradicciones que despliegan en el territorio (Jacinto, 2016; Giovine, Martignoni y Correa, 2019; Martínez, Garino y Fernández, 2020; Giovine, Garino y Correa, 2023). Implica abordar el carácter complejo de los procesos de puesta en acto de las políticas (Ball, 2002) a nivel territorial y/o institucional, las estrategias y las prácticas de los actores intervinientes; considerando los intereses y pujas, así como su incidencia en los procesos de escolarización de jóvenes y en las (re) configuraciones de las desigualdades.

En los casos analizados, las tramas operaron como soportes para la escolarización (Martuccelli, 2007), es decir relaciones que facilitaron procesos a través de los cuales las/os estudiantes y sus familias/referentes adultos u organizacionales pudieron sostenerse en la vida social y escolar, cobrando un significado singular en contexto de pandemia. En efecto, equipos de gestión educativa y social con anclaje territorial que exceden la supervisión específica del nivel (como por ejemplo las áreas educativas de psicología, desarrollo social, género, niñez y adolescencia), actores y organizaciones gubernamentales, del sector productivo, comunitario y sindical conformaron, afianzaron o redefinieron tramas de diferente naturaleza, textura y densidad, con alcances diferenciales. Las articulaciones se dieron a través de dos vías: por un lado con los niveles centrales e intermedio de gestión escolar y por otro lado, con directivos/as de escuelas, docentes preceptores y estudiantes.

El funcionamiento de las tramas implicó el desarrollo de estrategias diversas en cada jurisdicción para atender diferentes situaciones de vulnerabilidad biopsicosociales y educativas para asegurar las condiciones materiales y pedagógicas básicas que posibilitaran la continuidad del proceso de escolarización. En primer lugar, se detectó la creación o reorganización de equipos de gestión de diferentes niveles y modalidades, para dar lugar a la colaboración de actores comunitarios y municipales, principalmente con el propósito de establecer el vínculo con estudiantes y familias/referentes adultos u organizacionales. En segundo lugar, la capacitación docente en la que participaron actores del sistema educativo y del sector productivo para la provisión de dispositivos digitales, el uso de TIC y entornos virtuales, no registrándose diferencias entre las modalidades del nivel. En tercer lugar, la participación en la provisión o distribución de recursos para facilitar en las actividades escolares (cuadernillos, dispositivos electrónicos, conectividad, financiamiento, alimentos, etc.), en cuyo despliegue se destaca el papel de los municipios; o de apoyo escolar y revinculación, interviniendo aquí activamente actores educativos (docentes, preceptoras/es, asesoras/es u orientadores pedagógicas/os y sociales) y comunitarios (principalmente organizaciones sociales y, en el caso de las ETS, del sector productivo). En cuarto lugar, la puesta en acto de programas federales y jurisdiccionales, territorializados de formas diferentes, ya sea articulando al interior de los sistemas educativos (Córdoba, Provincia de Buenos Aires) o con actores comunitarios por fuera de estos (Neuquén y Chaco). En quinto lugar, la creación o redefinición de espacios de trabajo colectivo gubernamentales y mixtos, intra e interdistritales e intersectoriales (social, salud, educación), que actuaron especialmente en aquellas trayectorias con altos o moderados niveles de discontinuidad detectados en estudiantes del sector de gestión estatal y del ámbito rural.

Respecto de los factores que fortalecieron la continuidad pedagógica a través de las tramas, los/as actores entrevistados/as, por un lado, manifiestan como una condición favorable cuando los

programas jurisdiccionales se asientan en *redes territoriales previas* con cierta trayectoria de articulación. Por otro lado, la consideración de las *particularidades de la población destinataria* de los programas (por ejemplo, las características, condiciones y situaciones vividas por estudiantes y su entorno familiar o institucional), y la predisposición y colaboración de los actores intervinientes. Finalmente, se identifica un mayor reconocimiento del accionar de estos actores “extra-nivel” en algunas políticas elaboradas durante 2020 y 2021, en las que se convoca a los municipios y las organizaciones sociales, redundando ello en un grado mayor de institucionalización de las articulaciones. No obstante, continúan también presentes relaciones *ad hoc*, informales, promovidas por afinidades personales, político-partidarias, profesionales, etc. y configuraciones territoriales diferenciales.

Entre los factores que debilitaron el papel de las tramas en el apoyo a la continuidad pedagógica, se destacan las *dificultades en la articulación interactoral* vinculadas a las formas y tipos de comunicación –por ejemplo, utilización de canales oficiales o no, uso e interpretación de normativas como estrategias comunicacionales–, la falta de acompañamiento de las instancias centrales e intermedia de gobierno del sistema educativo, las visiones opuestas sobre ciertas estrategias de intervención, entre otras. Estas dificultades se visualizan especialmente en el *desarrollo de programas federales en los territorios*, observándose algunas resistencias de escuelas y sindicatos docentes, especialmente cuando las escuelas no son protagonistas centrales y otros actores (organizaciones de la sociedad civil) adquieren centralidad. Dicha resistencia se evidencia, por ejemplo, cuando desde las escuelas secundarias niega su participación o la puesta a disposición de información a referentes de los programas (Giovine y otras, 2023).

Por último, al analizar las desigualdades sociales y educativas, los/as entrevistados/as plantean que las mismas afectaron de manera diferencial las posibilidades de continuidad pedagógica, según el sector social de origen de las/os estudiantes, tamaño de las estructuras territoriales de conducción socio-educativa –por ejemplo,

supervisores/as, equipos distritales de inclusión de primera infancia, adolescencia y de atención a las familias, consejos mixtos locales– y el tipo de gestión y ámbito escolar. Las fuentes de desigualdad tuvieron efectos diversos en las posibilidades de seguir estudiando, constituyéndose la escolarización comandada por los hogares (Terigi, 2020) en una fuente de desigualdad en sí misma. En este sentido, se puede plantear que la eliminación de la “suspensión del tiempo de la vida cotidiana” y la “creación de tiempo liberado” para el estudio que habilitaba la escuela en otras épocas (Masschelein y Simmons, 2014) tuvo mayores efectos desigualadores, dejando la mayoría de las veces dicha continuidad en manos de las disímiles posibilidades de respuesta de estudiantes, familias, docentes y estos otros actores locales.

Este contexto de desigualdades registra alteraciones en las formas de escolarización de acuerdo al tipo de incidencia que estas tramas interactorales han tenido sobre la continuidad pedagógica. Dicha incidencia varía de acuerdo con la conformación y diversificación de actores, el grado de institucionalización de las vinculaciones desde el reconocimiento normativo y de las escuelas, así como en las finalidades. En relación a estas últimas, hay una extensión de acciones vinculadas al sostenimiento y acompañamiento escolar, al menos en dos sentidos: por un lado, como reforzamiento del vínculo pedagógico; y por otro lado, como apoyo escolar, el cual pone en práctica otras estrategias de enseñanza en manos de actores que median la relación pedagógica, ampliando y/o alterando el tiempo y espacio escolar.

Dinámicas de funcionamiento durante la continuidad pedagógica y el regreso a la presencialidad

Instituciones escolares y condiciones/formas de escolarización

Los resultados de la investigación indican que dicha suspensión afectó directamente tres de los atributos de la forma escolar: la

presencialidad; el cronosistema, en lo que refiere a la duración de la jornada y la unidad de tiempo de trabajo escolar (la hora, el módulo); y la simultaneidad, la enseñanza al mismo tiempo del mismo contenido a todos los estudiantes. Con la alteración de estos tres atributos de la forma escolar emerge el hogar y el espacio virtual como nuevos espacios de enseñanza y de aprendizaje escolar, así como nuevas formas de intercambio: el *WhatsApp*, las sesiones sincrónicas y las plataformas educativas. Este conjunto de condiciones hizo que se transformaran las modalidades de comunicación pedagógica y los modos de estructurar la enseñanza.

A continuación, se presentan datos en relación con las 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 continuidad de estudiantes en la actividad escolar y en la comunicación con docentes, y la estructuración y ritmo de la actividad. La información muestra que hubo una heterogeneidad de modalidades de enseñanza; el diseño de la encuesta online también permite mostrar diferencias por sector de gestión y ámbito.⁶

En primer lugar se observó que, según la respuesta de los/as docentes, en 2020 hubo un 43% de docentes, mayoritariamente de escuelas estatales, que no realizaron actividades sincrónicas en plataformas como *Zoom*, *Meet* o similares y, en 2021 un 30% de docentes sostuvo que no realizó este tipo de encuentros. La distribución por sector de gestión muestra que en 2020 realizaron encuentros sincrónicos vía *Zoom* o similares el 49% de docentes que reportan por escuelas de gestión estatal frente a 83% del sector privado y, en 2021, 65% de escuelas estatales frente al 88% de escuelas privadas. El uso de redes sociales, como vía de realización de actividades escolares,

⁶ Base de resultados de panel 2020-2021 sobre la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) en convenio con la Secretaría de Evaluación e Investigación Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación (disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina>).

también marca una diferencia en el tipo de modalidades llevadas a cabo en las escuelas y se puede observar el movimiento entre la situación de 2020 y 2021: en 2020, 84% de los/as directores/as de escuelas estatales dice que las escuelas utilizaron las redes para el trabajo de enseñanza frente al 54% de escuelas privadas, mientras que en 2021 el 72% de directores/as de escuelas estatales indica que se mantuvo la modalidad frente a un 34% de directivos/as de escuelas privadas. En 2021 un 15% de directivos/as de escuelas estatales responde que sólo realizan actividad de manera virtual, frente a sólo un 6% de escuelas privadas. Frente a la dificultad que supuso la interrupción de la presencialidad hubo establecimientos 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/as estudiantes fueron las redes sociales.

Un modo de extender la simultaneidad de la enseñanza o del tiempo de trabajo escolar hasta poder sostener ritmos homogéneos más allá del trabajo sincrónico por videoconferencia, fue el uso de plataformas educativas en las que se realizan actividades de enseñanza estructuradas y que pueden ser llevadas a cabo de manera asincrónica respecto de la presencia del docente. 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. Un 30% de directivos de escuelas de gestión privadas indicó haber utilizado plataformas educativas privadas mientras que sólo un 4% de directores/as de escuelas estatales señala esta opción. De acuerdo con los/as 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.

Los hallazgos del estudio cualitativo basado en entrevistas a directivos/as de escuelas secundarias dan cuenta de alteraciones (Terigi, 2020) y continuidades relativas (Rockwell, 2010) de la forma escolar

y las prácticas pedagógicas en las intersecciones de los siguientes planos: a) *persistencias del modelo institucional y el Régimen Académico* en sus rasgos de simultaneidad, gradualidad, cronosistema y descontextualización de saberes, entre otros; b) *continuidades de las alteraciones producidas por las regulaciones prepandemia* que muestran cómo los equipos directivos con sus colectivos docentes pusieron en marcha un repertorio de saberes pedagógicos y didácticos disponibles, según la jurisdicción que se trate, vinculados con priorización de contenidos, secuencias de enseñanza, evaluación formativa, promedio semestral, integración didáctica, rúbricas, promoción asistida, entre otros; c) *alteraciones del contexto de transmisión producidas por la pandemia* en tiempos, espacios y materialidades sumado a los desiguales saberes disponibles para desarrollar las actividades de enseñanza y evaluación sin copresencia, como así también en el uso y disponibilidad de artefactos, aplicaciones digitales y conectividad; y d) *alteraciones provocadas por las regulaciones normativas durante la pandemia* que prescribieron entre otras cuestiones escalas cualitativas de evaluación, unidad pedagógica 2020-2021, integración de asignaturas y nuevas formas de organización de la enseñanza a través de distintos entornos, para las cuales se contaban con exiguos saberes pedagógicos.

Para la gestión de la organización colectiva de la enseñanza las/os directivas/os tuvieron que resolver con los/as docentes el desacople entre tiempos y espacios para las tareas de enseñar y aprender. Ello requirió ordenar y equilibrar paulatinamente el ritmo de trabajo pedagógico ajustando el volumen de contenidos, la cantidad de actividades y el tiempo de envíos y entregas de las producciones escolares; lo cual demandó un seguimiento personalizado de la labor docente y de las trayectorias de los/as estudiantes, principalmente de quienes transitaban una aguda desvinculación.

Con respecto al régimen y las prácticas de evaluación, un primer asunto a resolver consistió en la suspensión de la calificación, para lo cual se construyeron diversos tipos de escalas e informes valorativos, en función de comunicar el desempeño de los/as estudiantes

a sus familias. Posteriormente y tal como se ha mencionado, las normativas regularon esta cuestión con criterios cualitativos y distintos tipos de registros. En ambos momentos, estas alteraciones desestructuraron el orden escolar y demandaron reconfigurar las prácticas. En relación con los cambios en la organización del ciclo lectivo (aprobación del 2020-2021 como unidad pedagógica) implicó un cambio en la gradualidad anualizada. Sin embargo, las apropiaciones jurisdiccionales e institucionales permiten observar que se prorrogó la anualización y se suspendió la repitencia entre años (aunque no en todos los casos), quedando asignaturas o actividades pendientes del año anterior. Para esto se construyeron dispositivos de promoción acompañada e intensificación de la enseñanza. Estas tareas significaron para equipos directivos y personal escolar una sobredemanda e intensificación laboral.

En este sentido, se observa el despliegue de acciones en cada institución destacándose las estrategias para gestionar y distribuir recursos. Estas estrategias se vieron condicionadas por el origen social de los sectores atendidos, el tipo de gestión, el tamaño de la escuela, así como por la estabilidad y la antigüedad del equipo directivo. Estos tomaron decisiones para organizar la continuidad y sostener el vínculo pedagógico con estudiantes y sus familias gestionando la planta docente, los recursos tecnológicos, la conectividad de estudiantes y docentes, y atendiendo a la infraestructura escolar.

Un asunto central fue gestionar la planta docente y desplegar orientaciones relativas al trabajo pedagógico evidenciando el papel estructurante del puesto de trabajo docente en el nivel secundario, donde existen diferentes formas de contratación (por hora cátedra, por cargo, etc.). Contar con equipos estables (jefes de área o departamento, coordinadores, etc.) y plenamente conformados, trabajar en equipo y tener vías de comunicación con estudiantes y familias son vistos como factores que viabilizaron la continuidad pedagógica. Por el contrario, las dificultades para completar los equipos, las resistencias docentes, el tamaño de la institución, el trabajo de ingresantes y

la falta de motivación de los/as estudiantes resultaron los mayores factores obstaculizadores.

La preocupación de los equipos por mantener el vínculo con las familias y acompañarlas en diversos aspectos (asistenciales, provisión de alimentos, situaciones de penuria y pérdidas de familiares) evidenció cómo depende de aquellas el sostenimiento del vínculo que los/as estudiantes tienen con la escuela. Esto impulsó, tal como ya se ha mencionado, la articulación con otros actores locales para contactar domicilios, proporcionar asistencia de diverso tipo (social, alimentaria, sanitaria), recursos de enseñanza, cuadernillos, etc.

Por último, la proliferación de normativa, el cambio constante de reglas y protocolos, y las demandas de producción de información burocrática tiñó la relación de los equipos directivos de las escuelas con los niveles centrales de gobierno, dejando entrever cierto malestar debido a que obligaban a revisar constantemente la organización provisoria construida con gran esfuerzo.

La escolarización durante la pandemia desde la mirada de los y las estudiantes

Uno de los objetivos planteados en el proyecto refiere a analizar la recepción y apropiación por los/as estudiantes de las modalidades de asistencia, los dispositivos de enseñanza, de evaluación y organización de las instituciones educativas, y la incidencia de las múltiples desigualdades. En las entrevistas a estudiantes de escuelas estatales y privadas, de distintas modalidades, cursos y edades, en las ocho jurisdicciones seleccionadas se identificaron núcleos problemáticos relevantes que permiten reconstruir la experiencia estudiantil frente a la desestructuración del espacio escolar y las tareas de enseñanza. El primero de ellos se encuentra relacionado con las posibilidades de acceso a internet o a una buena conectividad según el lugar de residencia. Los/as estudiantes que asisten a escuelas rurales o viven lejos de los centros urbanos, manifiestan tener dificultades para seguir día a día las actividades escolares a diferencia de quienes residen en

ciudades o cursan en escuelas de los centros urbanos cuyo acceso a conexión, aunque dispar, les permitió participar de actividades con mayor nivel de estructuración.

Un segundo núcleo problemático se manifiesta en relación con la resolución de las tareas escolares. Los y las estudiantes debieron aprender a trasladar la escuela al hogar y disponer de otros tiempos y espacios para el estudio. Estos cambios resultaron “agotadores”, “estresantes” y “horribles”; sentían “no poder con todo”, “no dar más”, “estar saturada”. Comentaban que les “costó muchísimo”, que “fue una locura”, “un quilombo”. Estas expresiones dan cuenta de la sobrecarga recibida durante el tiempo de confinamiento.

La investigación permitió reconstruir también las estrategias y las representaciones de los y las estudiantes en relación con las tareas. “Copiar y pegar” apareció como la más eficaz para sortear las múltiples demandas a las que se vieron expuestos/as. Asimismo se advierten distintas combinaciones en la realización y entrega de trabajos prácticos/finales: a) Tareas largas, teóricas y de fácil resolución (aquí aparece más claramente la práctica de cortar y pegar). b) Tareas cortas, teóricas y de fácil resolución. c) Tareas cortas, prácticas y de demostración. d) Tareas de investigación, cuya resolución implicó un producto. Las primeras parecieran haber sido las predilectas de las materias humanísticas, aunque estas no monopolizaron esa forma de trabajo. Las segundas fueron referidas en algunas asignaturas como Educación Física, en las que, a partir de por ejemplo un video breve, se les pidió responder preguntas. No obstante, en esta asignatura aparecieron actividades del tercer tipo donde se pidió la demostración de algún ejercicio a través del formato video (esta última modalidad fue mejor ponderada por los/as estudiantes que la primera). Las terceras también pueden apreciarse en Ciencias Naturales o algunas prácticas dentro de las escuelas con modalidad técnica. Las últimas, recurren a la investigación de un tema, suponen la búsqueda de información y la construcción de un producto final: una lección individual, un video con un relato, un guión para teatralizar. En estos casos el trabajo pasó de ser individual a grupal.

Un tercer núcleo problemático se relaciona con la evaluación que puso en tensión los criterios sedimentados en el mundo escolar sobre el sentido del esfuerzo personal y la exigencia de demostrar interés. El régimen de evaluación como uno de los órdenes estructurantes de la relación pedagógica impactó en las relaciones sociales escolares. Emerge la percepción de que las actividades no siempre fueron evaluadas de manera justa. A diferencia de lo sucedido en contextos escolares prepandémicos, signados por la experiencia de estar juntos/as docentes y estudiantes para colaborar en la resolución de los problemas, en la virtualidad queda el producto de una interacción alterada. Desde el punto de vista de las/os estudiantes, el esfuerzo personal no fue valorado, solo se reconocieron los resultados, la entrega de los trabajos prácticos. Para ellos/as, la vara con la que se midió lo aprendido se trastocó, modificando el principio ético de justicia: ahora todo “daba lo mismo”.

Un cuarto núcleo problemático se advirtió en la superposición de tareas y en la reconfiguración de las dinámicas familiares que adquirieron características particulares según los contextos y las etapas de ASPO y DiSPO. En un primer momento, cuando las escuelas no contaban con plataformas para el desarrollo de clases virtuales, las/os estudiantes resolvían las tareas escolares a cualquier hora, sin pautas establecidas en las rutinas cotidianas. Luego, en aquellos contextos en que fue posible estructurar la enseñanza mediante el uso de plataformas educativas y clases virtuales pautadas, los tiempos durante el día para concretar los quehaceres domésticos se vieron condicionados por las rutinas escolares en casa. En muchos casos, los padres y las madres, salían a trabajar y fueron los/as jóvenes quienes quedaron a cargo de tareas domésticas y de cuidado de hermanos/as y personas mayores. Las situaciones relatadas brindan algunos indicios para identificar que las clases virtuales y la realización de tareas escolares se superpusieron con tareas domésticas y de cuidado, cuyos efectos se manifestaron a través de sentimientos de presión, angustia, sobrecarga de responsabilidades, agotamiento o cansancio físico y emocional. En el caso de las mujeres jóvenes,

aunque no de manera excluyente, se advierte que asumieron mayoritariamente tareas domésticas y de cuidado. Esta sobrecarga se intensificó en el caso de las estudiantes-madres.

Como último núcleo se advierte la valoración de la escuela como espacio de encuentro y socialización. En algunos casos, los grupos fueron determinantes para sostener la escolaridad, como lugar de ayuda mutua y contención. La falta de vínculos o conocimiento mutuo entre integrantes de cursos y grupos (por ejemplo, en el inicio del nivel o ciclo) causaron malestar, soledad, tristeza, que dificultaron cumplir con las actividades grupales y la entrega de las tareas en tiempo y forma.

Estos datos se tornan significativos para pensar la importancia de haber construido y sostenido la grupalidad a través de vías digitales durante este período. Se relevaron situaciones donde los encuentros presenciales no se interrumpieron, en especial los/as jóvenes de contextos rurales y aquellos mediados por las redes constituyeron la vía de comunicación que los acercara a sus grupos de pares. No obstante, las/os estudiantes manifiestan afectividades fuertemente movilizadas: dudas, temores por ellos/as y su familia, pero que les significó un tipo de aprendizajes de carácter subjetivo: *a valerse por sí mismo/a*, a valorar el esfuerzo, el cuidado de sí y del/la otro/a .

El retorno a la presencialidad permitió recuperar y reconstruir lazos en espacios de encuentro, como los recreos, donde apareció un “reconocerse” que a la vez siguió condicionado por la situación sanitaria que imprimió nuevos miedos y desconfianzas.

De lo observado y analizado se deriva que la escuela presencial es apreciada y valorada significativamente por los/as estudiantes, en tanto reconocen que allí pueden construir amistades, lazos y vínculos con semejantes con quienes transitar las jornadas escolares y compartir tiempos y espacios que van más allá de la escuela de modo colectivo porque, aún en pandemia, “estar en la escuela es divertido”. Si bien durante la pandemia se acrecentaron las desigualdades educativas provocadas principalmente por la disponibilidad y acceso de recursos tecnológicos que repercutieron en sus aprendizajes

escolares, los y las estudiantes desde sus distintos espacios geográficos de residencia, rescatan otros aprendizajes, saberes y experiencias que exceden lo estrictamente escolar, pero que vuelven a la escuela con sentidos reconfigurados.

El ámbito rural: desigualdades previas y condiciones de escolarización durante la pandemia

La comprensión de las alteraciones de la escolarización en contextos rurales durante la pandemia implicó, tal como ya se ha hecho referencia, reconocer el peso de las condiciones diferenciales de los territorios y sus jurisdicciones político-administrativas que evidenciaban marcadas inequidades con anterioridad a la emergencia sanitaria del COVID-19 (Steinberg, 2015; Unicef, 2020b). Mientras que el 62% de las escuelas registraba una inserción en contextos sociales de ICSE bajo (hogares con menor vulnerabilidad) y un 39% en contextos de ICSE alto o crítico (hogares con mayor grado de vulnerabilidad), en las escuelas rurales el 85% opera en contextos de ICSE alto o crítico, aumentando en algunas regiones como el NEA (97%), el NOA (90%) y Cuyo (100%). Estos datos ilustran los perfiles de vulnerabilidad socio-económica de las familias que se concentran en los territorios rurales, configurando así determinado tipo de condiciones de acceso a la escolarización. El cálculo del ISTE-ES (ver anexo) muestra que el 25% de escuelas secundarias del país presenta valores favorables asociados a trayectorias continuas, valor que desciende al 10% en la muestra de escuelas rurales. En el caso de las regiones Patagónica (29%) y Centro (17%) las escuelas rurales superan ampliamente la media, mientras que en el NEA solamente el 5% de escuelas rurales puede sostener trayectorias continuas. En el otro extremo, el 34% de establecimientos secundarios de la muestra nacional registra valores con altos niveles de discontinuidad de las trayectorias, valor que aumenta al 42% en las escuelas rurales. En el NEA el 51% de escuelas rurales registra dificultades para sostener las trayectorias de sus estudiantes, mientras que la región cuyana y la patagónica

tienen pocos establecimientos con esas características. En cuanto a las escuelas que obtienen valores moderados en el ISTE (41%) las escuelas de entornos rurales de todas las regiones superan levemente la media nacional.

Los datos precedentes permiten corroborar la relación de equivalencia entre desigualdades territoriales y socioeconómicas, el perfil de vulnerabilidad de la población que demanda escolarización en la ruralidad y su incidencia en las dinámicas y resultados pedagógicos en términos de capacidad institucional para el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

El modelo de institución determinante (Steedman, 1992), que en el caso de Argentina se corresponde con el modelo escolar de los colegios nacionales (Acosta, 2020), contrasta con el universo de la escolarización en contextos rurales que es ampliamente heterogéneo y diverso, en tanto que en él coexiste una enorme variedad de modelos organizacionales (escuelas de alternancia, de itinerancia, albergue), diferentes tipos de instituciones y modalidades (escuelas de modalidad técnica, rural, Educación intercultural bilingüe y común) y situaciones territoriales (de montaña, de bosque, de zonas fluviales, entre otras). De igual modo, la normativa producida a nivel federal y jurisdiccional durante la pandemia incluyó escasas regulaciones que atendieran a la singularidad y especificidad de las escuelas secundarias en entornos rurales, revelando con ello cierto sesgo urbanocéntrico de las decisiones relacionadas a la gobernanza del nivel secundario (Yuni y Meléndez, 2023).

Las múltiples fuentes de información de este proyecto permiten visualizar que las condiciones que afectaron la continuidad pedagógica en las escuelas en contextos rurales en el año 2020 se imbrican con situaciones preexistentes intensificando las desigualdades e incrementando el riesgo educativo. Los/as directivos/as encuestados/as en la ENPCP 2020 señalaron que las principales situaciones que debían afrontar se relacionaban con las restricciones en materia de accesibilidad tecnológica (escasa conectividad de las escuelas, equipamiento tecnológico sin accesibilidad efectiva); accesibilidad

física que afectaba el traslado y movilidad de docentes y estudiantes por restricciones de circulación entre localidades, departamentos y jurisdicciones; infraestructura escolar (edificios compartidos, estado edilicio deficitario, servicio de electricidad discontinuo, falta de agua potable y servicios sanitarios) que impedía cumplir con requerimientos de los protocolos sanitarios. En materia pedagógica, se resignificaron problemas “tradicionales” de la ruralidad como la sobreedad, el riesgo de abandono, la salida transitoria de la escuela para la realización de tareas laborales, la falta de docentes y la cobertura de cargos como los más relevantes. La interacción entre las dinámicas socio-institucionales, las múltiples demandas pedagógicas y sanitarias que afectaron la escolarización y las desigualdades preexistentes definieron un escenario multiforme de respuestas y resultados de las escuelas rurales. Los datos provistos por la ENCP 2021 pusieron en evidencia los efectos combinados de factores múltiples de desigualación que operan en los contextos rurales. En efecto, para el total del país, el 59% de escuelas rurales no utilizaban ese año entornos virtuales, frente a un 15% de escuelas urbanas que sí lo hacían. En lo que respecta a la disponibilidad de entornos tecnológicos para sostener la escolarización, los datos evidencian que el 68% de escuelas urbanas contaba con una plataforma de la propia escuela, valor que desciende al 26% en las escuelas rurales. Los datos anteriores muestran que el efecto diferencial de las asimetrías regionales en el acceso a los recursos pedagógicos digitales se intensificó en los escenarios rurales. En las regiones de menor desarrollo socio-económico, las brechas digitales en las escuelas rurales se incrementaron notablemente dificultando las estrategias de vinculación sostenida por medios tecnológicos y digitales. Por el contrario, en las regiones Centro y Cuyo las brechas fueron menores y el impacto sobre la ruralidad se atenúa notablemente.

Las entrevistas a funcionarios provinciales, supervisores y directivos revelaron la preocupación que generó la factibilidad del sostenimiento de la continuidad pedagógica en las escuelas rurales, siguiendo la estrategia centrada en las mediaciones tecnológicas. En

tal sentido, la preocupación por el sostenimiento de los/as estudiantes y el reconocimiento de la relevancia social de las escuelas en los entornos rurales y su papel en la articulación de la comunidad como en muchos casos la (única) institución que materializa la estatalidad en el territorio, generó procesos creativos de gobernanza escolar en la búsqueda de “hacer escuela” en el contexto de alteración de la escolarización tradicional (Yuni y Urbano, 2020).

En tal sentido, los registros de diferentes fuentes permitieron detectar un conjunto de factores institucionales de la escolaridad rural que morigeraron los efectos socioeconómicos negativos derivados de las restricciones impuestas por el ASPO y DISPO en sus comunidades y territorios. En lo que respecta a elementos de la cultura escolar de la ruralidad se destacan la comprensión de la escuela como el único y mejor lugar para los jóvenes; la relación con las familias y las posibilidades de seguimiento de los estudiantes debido al volumen reducido de las matrículas; la colaboración con las comunidades y actores locales en la distribución de materiales pedagógicos, insumos de higiene y de alimentación que expandieron las redes de colaboración y asistencia social que sostienen habitualmente las escuelas como parte de su función social. En lo pedagógico, la experiencia docente con el pluricurso, las estrategias pedagógico-didácticas de la alternancia, las formas alternativas de evaluación, el doble cuaderno, el abordaje integrado de problemas vinculados al contexto socio-productivo de los estudiantes y la práctica de los profesores en la producción de cartillas y actividades, fueron recursos institucionales de la escolaridad rural que pese a las condiciones adversas, les permitieron superar las barreras de acceso tecnológico, generando altos niveles de estudiantes vinculados a las escuelas y con resultados de promoción y terminalidad superiores a los de las escuelas de gestión pública de contextos urbanos.

Conclusiones

Principales conclusiones

La pandemia encontró a las jurisdicciones en situaciones diferentes en cuanto a sus capacidades estatales, recursos materiales, condiciones político-organizacionales y pedagógicas para afrontar las alteraciones de las formas de escolarización.

La indagación sobre la relación entre desigualdad educativa y alteraciones en las formas de escolarización mostró indicios de un acrecentamiento de la segmentación vinculada con desigualdades sociales estructurales presentes en los hogares, tales como informalidad laboral de los/as proveedores/as en hogares de bajos recursos, crecimiento de las desigualdades medidas en ingresos (CEPAL, 2021), la duplicación de los niveles de inseguridad alimentaria (PNUD, Banco Mundial, 2021) e insuficientes condiciones de conectividad y de equipamiento informático. A su vez, se identificó la presencia de desigualdades educativas vinculadas con la estructura organizacional del sistema (por ejemplo, con el ámbito –urbano/rural– y el tipo de gestión –estatal/privado–), así como aquellas propias del nivel secundario especialmente las relacionadas con su régimen académico, y la organización institucional y pedagógica. Esto complejiza las categorías tradicionales de abordaje de la escolarización secundaria, ya que las medidas sanitarias de ASPO y DISPO llevó a repensar tres de los atributos de la forma escolar: presencialidad, cronosistema y simultaneidad (Terigi, 2021) e hizo emerger la importancia analítica de otros factores, tales como las tramas locales de sostenimiento y acompañamiento de la escolaridad y otros vínculos interinstitucionales, así como la capacidad de agencia de los actores escolares en tan críticas condiciones.

La investigación mostró que las relaciones entre las políticas, las decisiones tomadas por los niveles centrales (nacionales y jurisdiccionales), intermedios e institucionales no fueron lineales, de “arriba hacia abajo”, sino que se establecieron articulaciones multinivel

que pusieron en evidencia la dinámica de la agencia en el nivel local. Principalmente en 2020, las supervisiones y escuelas fueron las que anticiparon una serie de acciones para el mantenimiento de la escolarización, la mayoría de las cuales fueron contempladas por la normativa federal y jurisdiccional. Algunas de las acciones basadas en políticas educativas y proyectos institucionales previos, otras con el auxilio y la participación de actores locales. Es posible plantear que hubo una serie de condiciones que se despliegan en el tiempo –las decisiones de políticas de cambio del nivel secundario previas a la pandemia– y en el tiempo-espacio territorial –las trayectorias de las escuelas y las supervisiones en establecer y fortalecer tramas interactorales– que funcionaron como dos variables estructurantes de lo que las escuelas secundarias y sus actores pudieron hacer frente al inédito contexto.

Se puede sostener asimismo que las escuelas, en particular en contextos urbanos de pobreza y/o en ámbitos rurales, actuaron en ocasiones como agentes de política social y alimentaria, a la vez que las tramas interactorales contribuyeron al sostenimiento del vínculo estudiante-escuela y al acompañamiento pedagógico. Esta capacidad de agencia se constató también en el nivel de las personas (directores/as, docentes y estudiantes), quienes con recursos individuales generaron nuevos modos de sostener la comunicación, y el vínculo personal y pedagógico.

Como se ha adelantado en puntos anteriores, el análisis de las desigualdades por ámbito, sector y modalidad brindaron la posibilidad de examinar la persistencia de desigualdades y su reconfiguración en pandemia. A la hora de pensar las dinámicas que se generaron en las escuelas y en las relaciones sociales escolares a partir de las formas asumidas por la “continuidad pedagógica”, la categoría de forma escolar como “relación social” permite leer las tensiones que se produjeron en el nivel local en relación con las alteraciones al modelo institucional. En particular, en cuanto a las alteraciones en el régimen de evaluación que, en su carácter de fuerte estructurador

de dicha relación, despertó tensiones entre docentes, estudiantes y familias.

En relación con estas y otras cuestiones, se puso en evidencia el papel articulador y estabilizador que asumieron algunas supervisiones. Un mayor conocimiento de la enseñanza y de la situación social de los/as estudiantes marca el *Zoom* de la tarea de supervisar durante la pandemia, lo cual invita a repensar las lógicas de control burocrático que, si bien no dejaron de estar presentes –sobre todo bajo la forma del registro de las trayectorias escolares en pandemia–, parecieran haber sido complementadas por una mayor cercanía pedagógica y social (Fuentes et al., 2023). Algo similar se evidenció a nivel de las direcciones jurisdiccionales: una mayor visualización y toma de conciencia acerca de la situación de los hogares y de los docentes, para afrontar las dificultades y los desafíos asociados, entre otros, a la virtualización, y al crítico contexto social y sanitario.

Las respuestas de las escuelas secundarias rurales, en su heterogeneidad y diversidad, muestran, en un contexto de escasez de regulaciones que consideren sus especificidades, un despliegue de procesos de gobernanza escolar basados en la capitalización de las tradiciones de la escolaridad rural (Tapia et al., 2022). En diferentes niveles de gobierno y de gestión fue posible recurrir a un *stock* de recursos que permitieron su reutilización y valoración para afrontar las condiciones impuestas por la pandemia. Respecto a la modalidad técnica, la imposibilidad de recurrir a los entornos formativos en las escuelas, implicó la necesidad de afrontar con otros recursos virtuales el proceso de aprendizaje práctico. Las limitaciones al respecto llevaron, por un lado a apoyarse en la creatividad y recursos alternativos de jurisdicciones, regiones, tramas y escuelas, pero al mismo tiempo generó desigualdades evidenciadas entre territorios y tipos de escuelas. Respecto al sector de gestión, no sólo se observaron inequidades entre escuelas estatales y privadas respecto de la organización de la enseñanza, la conformación de plantas docentes y recursos disponibles, sino también cómo operaron desigualdades más profundas al interior de cada sector. De ahí que la diferencias entre

sector de gestión no expresan tanto la categoría administrativa, sino principalmente la relación entre condiciones de las instituciones y de los grupos poblaciones que asisten a cada tipo.

Los resultados de la investigación refuerzan lo que el campo educativo y el gobierno del sistema ya conocen: la necesidad de una acción gubernamental integral en los niveles federal y jurisdiccional. También permiten sostener que la configuración de la oferta escolar incide fuertemente en los modos en que se estructura la enseñanza y la participación en el derecho a la educación en términos de los conocimientos y experiencias a las que pueden –o no– tener acceso diversos grupos sociales. Así, los hallazgos del proyecto son tributarios de la tesis acerca de cómo las configuraciones institucionales participan en la producción de desigualdades escolares y educativas.

Discusión de los resultados con otros autores y estudios del campo educativo

Ante un evento de la magnitud de una pandemia, se puso en evidencia que las desigualdades son dinámicas, están inscriptas en contextos socio-históricos y geográficos que pueden cambiar las relaciones entre las diversas dimensiones de la desigualdad, sus intensidades y las posibilidades de intervenir sobre ellas (Reygadas, 2004). La pandemia operó como causa de desigualación (Jelin et al., 2020), ya que incidió de un modo nunca antes transitado, sobre las condiciones de vida y las formas de escolarización, objeto de interés de este estudio. Con el propósito de ajustar el análisis, se identificaron diferenciaciones categoriales según regiones, niveles socio-económicos de la población, territorios, escuelas, sectores y actividades económicas, y se precisaron dinámicas intracategoriales que permitieron complejizar la mirada, atendiendo a contextos y territorios específicos. Uno de los factores clave que la pandemia hizo visible para hacer frente a la falta de presencialidad fue la disponibilidad de recursos informáticos de los hogares del estudiantado y de docentes, las capacidades de uso de los mismos y la conectividad. O sea, la llamada “brecha

digital” que operó como límite a la implementación de políticas educativas basadas en la utilización de recursos virtuales (BID, 2021).

En las investigaciones recientes sobre las relaciones entre desigualdades educativas y sociales en pandemia, pueden distinguirse dos líneas argumentales: las producciones que plantean una profundización de las desigualdades atribuidas a la cuestión social, sobre todo el acrecentamiento de la pobreza y el desigual equipamiento/conectividad. Y aquella que subraya más fuertemente las imbricaciones entre ambas dimensiones. Por ejemplo, el ya citado estudio sobre jurisdicciones de Di Piero y Miño Chiapino (2000) observó que la producción de contenidos fue intensa, pero fragmentada y desigual entre provincias. La fragmentación se hizo evidente en las estrategias de adaptación que las escuelas debieron realizar: desde plataformas de internet de las propias escuelas a fotocopias que las familias retiraban con la comida. Otros trabajos señalan que, a pesar de que las familias de sectores populares vieron cómo las escuelas podían ofrecer y los hogares acceder a propuestas de enseñanza relevantes, los grupos familiares, sobre todo las madres, demandaban hacia las escuelas aprendizajes y mejores condiciones de aprendizaje para sus hijos/as (Fuentes, 2020). Estudios realizados en otros países, contribuyen con hallazgos en la misma línea. Por ejemplo, Jacovkis y Tarabini (2021) basada en una encuesta a docentes en Barcelona, hallan que la polarización de actividades pedagógicas está relacionada no solo con la desigualdad de capitales familiares –económico, social, cultural y tecnológico–, sino también por la diversidad de prácticas educativas desplegadas por los centros educativos. Al respecto, Bonal y Gonzalez (2021) mostraron que el sector (estatal o privado) influyó sobre los resultados de aprendizaje, en su vinculación con el capital económico, social y cultural de la familia y sus condiciones de vida. En suma, en coincidencia con estos hallazgos, los resultados de esta investigación confluyen en esta línea interpretativa, como se despliega a continuación.

La revisión exhaustiva de trabajos de investigación realizada en el marco del proyecto, explorando la producción argentina y algunos

informes elaborados por organismos de cooperación permite afirmar que no se observaron “intentos de teorizar la pandemia y sus efectos en los sistemas educativos por fuera de los marcos teóricos preexistentes [y en] general se utilizan conceptos teóricos sin abrirlos a discusión” (Servetto et al., 2021, p. 16). En este sentido, este proyecto organizó una indagación sobre categorías y diferenciadores del sistema educativo que pueden considerarse clásicos, pero problematizando qué podía significar y qué implicaba que se alterara la forma de escolarización en sectores de gestión, ámbitos y modalidades de la escuela secundaria en territorios marcadamente desiguales.

Abordar las desigualdades en este período, requirió volver a revisar la imbricación entre las desigualdades sociales y educativas previas como punto de partida e identificar tanto la persistencia de dimensiones asociadas con las desigualdades ya conocidas, así como detectar la emergencia de nuevas expresiones de desigualdades educativas a nivel de las políticas, en el nivel intermedio territorial, en el plano institucional y local. Deconstruyendo linealidades, los abordajes complejos implican revisar categorizaciones y relaciones entre las categorías. Partiendo de esas concepciones, el proyecto de investigación se planteó caracterizar multidimensionalmente las desigualdades e identificar diferentes condiciones socioterritoriales, tipos de políticas, estrategias y prácticas para abordarlas aún con tensiones y limitaciones para incidir favorablemente (Jacinto et al., 2022). También se consideraron las relaciones entre las condiciones institucionales y los grupos poblacionales que integran las comunidades educativas para una comprensión más abarcativa de la configuración de las desigualdades educativas.

Por último, interesa señalar otro factor de desigualación, asociado al grado de respuesta que pudieron asumir las jurisdicciones, supervisiones, escuelas y docentes que se vincula a la existencia de políticas de cambio previas a la pandemia (régimen académico, nueva organización de la escuela secundaria, aplicación de la Ley de Educación Técnico-Profesional, currículum basado en capacidades, entornos formativos, entre otros) que se constituyeron como

vectores para el sostenimiento de propuestas formativas y para la utilización de estrategias y recursos ya disponibles (por ejemplo, para el agrupamiento de los/as estudiantes y para la organización de otras formas de evaluación y calificación o para incorporar el trabajo interdisciplinar o por proyectos). En particular, las jurisdicciones y las instituciones que ya venían realizando modificaciones a la forma escolar de la educación secundaria tuvieron mejores condiciones para sostener la continuidad pedagógica y organizar el regreso a la presencialidad y/o para dar continuidad a las trayectorias de sus estudiantes, recurriendo a la colaboración de otros actores territoriales.

Es decir que es necesario incorporar al análisis, a la luz de la investigación realizada, del *stock* de recursos y experticias con los que cuentan los actores escolares y de gobierno del sistema, su recorrido y experiencia previa en el trabajo interactoral, y las regulaciones previas del nivel –sobre todo si apuntaban a alterar el modelo institucional y las prácticas de enseñanza en la secundaria– como variables de relevancia para operar frente a contextos de desigualdad crecientes.

Líneas de investigación que abre el estudio a futuro

Como se señaló, uno de los objetivos de la convocatoria tuvo el propósito de promover la existencia de bases de datos primarios de acceso abierto. Esta línea de trabajo posibilitará a otros equipos de investigación mayores descripciones y otros análisis que permitan profundizar la situación de la educación secundaria entre los años 2020 y 2021. Del mismo modo, el conjunto de información e investigaciones relevadas y sistematizadas consolidan un corpus que este equipo de investigación pone a disponibilidad para el campo académico y otros usuarios.

Algunas de las preguntas que se originan a partir de este trabajo podrían organizar nuevas líneas de investigación entre nodos y/o entre investigadores/as en los próximos años, algunas retomando problemas típicos de la postpandemia y otras, tópicos ya clásicos

de la investigación en educación. En relación con los primeros cabe preguntarse ¿Qué perdura y qué se altera del efecto de la pandemia en las formas de escolarización? ¿Cuáles son las continuidades y rupturas en la conformación de la oferta escolar *a posteriori* de la desestructuración y reestructuración de los espacios de enseñanza, y sus efectos en la producción y/o reproducción de las desigualdades? ¿Cuál es el fin o la continuidad de la pandemia en educación: la cronología sanitaria o el procesamiento social y educativo de sus efectos? Vinculando directamente a los procesos de desigualación podría plantearse: ¿Cuáles son las relaciones entre alteraciones de la forma escolar y reconfiguración de las desigualdades en post-pandemia? ¿De qué modo las alteraciones pandémicas contribuyeron a poner en cuestión y transformar formas de escolarización históricas del nivel –por ejemplo, respecto a la repitencia, la continuidad pedagógica–? ¿Cuáles serían las condiciones y capacidades institucionales (en diferentes niveles de gobierno escolar) para la continuidad (en el sentido de persistencia y valorización) de ciertos hallazgos de esta investigación, como por ejemplo respecto de: 1) visibilización y acompañamiento de las trayectorias; 2) acercamiento del vínculo escuela-hogares; docentes-estudiantes/ supervisores-docentes; 3) seguimiento personalizado, nominalización; 4) prácticas pedagógicas colaborativas e inter-disciplinarias; 5) mayor protagonismo de tramas de protección social en torno a los procesos de escolarización.

Por último y en relación con temas que ya tienen un extenso recorrido en la investigación social y educativa, se propone ampliar la indagación en torno a cuál fue y es el efecto de las iniciativas de alteración de la escolarización en las trayectorias de los estudiantes y cómo se continúa procesando el lazo social en la escuela.

Aportes a las políticas públicas en relación con la pandemia y la postpandemia del COVID-19

En relación con el gobierno del sistema educativo

- *Atender las desigualdades en especialización funcional y en las capacidades de las estructuras burocráticas jurisdiccionales.* Se confirmó la asimetría entre jurisdicciones en capacidades técnicas estatales de las áreas de gestión del nivel secundario, sobresaliendo diferencias entre las estructuras en especialización funcional y en opciones de contratación de recursos humanos disponibles. Son pocas las jurisdicciones con estructuras de gestión con alta especialización funcional y cargos para perfiles diversificados. La mayoría incorpora personal docente remunerado por horas cátedra, lo cual restringe las posibilidades de diversificación y alcance territorial. En sistemas educativos grandes y heterogéneos, las estructuras de gestión simples son insuficientes y dependen mayoritariamente de perfiles aportados por los programas nacionales orientados al refuerzo de los recursos centrales y en territorio.
- *Fortalecer las estructuras de supervisión y de gestión intermedia.* También en este nivel se observaron estructuras que poseen diferente alcance según las jurisdicciones: un primer grupo que carece de supervisores/as; un segundo grupo que cuenta con pocos funcionarios/as a cargo de numerosos establecimientos muy heterogéneos entre sí, sin equipos de apoyo; y un tercer grupo que posee estructuras de amplia cobertura y equipos profesionales que exceden y amplían las funciones de la supervisión por nivel educativo, modalidad y sector de gestión; generando desigualdades entre las jurisdicciones respecto de las posibilidades de acompañar a los equipos directivos de las escuelas y establecer contactos más fluidos e institucionalizados con actores locales. Asimismo, hay aquí

un acopio de saberes y experticias pedagógico-organizacio-
nales que, como en otros niveles del gobierno del sistema,
constituyen un activo que debería ser jerarquizado, en pos de
lograr mayores estándares de profesionalización.

- *Dinamizar los canales de comunicación incorporando nuevas fuentes/flujos de circulación de la información.* La renovación de los formatos de las comunicaciones y de las formas de gestión por el desplazamiento de procedimientos desarrollados en modalidades presenciales y en soporte papel hacia formatos remotos permitió un contacto relativamente fluido para resolver las urgencias y para gestionar la escolarización bajo las nuevas condiciones. Estas alteraciones redistribuyeron la circulación de la información, redujeron costos materiales, administrativos y temporales, así como simplificaron las mediaciones en las relaciones jerárquicas, facilitando incluso la socialización de experiencias, prácticas y proyectos pedagógicos entre docentes, escuelas, supervisiones y el nivel central de gestión. El trabajo híbrido en el gobierno del sistema y la digitalización de procedimientos podría mejorar el acompañamiento pedagógico hacia nuevas formas de organización y enseñanza, siempre y cuando ello no implique una sobrecarga de trabajo administrativo en los/as docentes, sobre todo en lo que se refiere a la duplicación de sistemas de registro escrito/digital que, en la pandemia, desgastaron a los cuerpos directivos y docentes.
- *Producir recursos para la enseñanza e impulsar las capacidades de apropiación y adecuación contextualizada.* Se elaboraron y pusieron en disponibilidad plataformas educativas y recursos para la enseñanza en distintos formatos y soportes, pero los niveles de uso y prácticas de contextualización fueron diversos. La contextualización no se ubica en la tensión nación-provincia (como a menudo aparece enunciada por los/as actores/as), sino en la necesidad de adecuarlos a las

condiciones de enseñanza. Sería necesario concebir la producción centralizada nacional y provincial como insumos flexibles para la adaptación al servicio de los múltiples usos en el nivel local, así como fortalecer las capacidades de apropiación de conocimientos.

- *Elaborar estrategias colaborativas y participativas para afrontar la reconfiguración de las condiciones de trabajo docente emergentes de la pandemia.* La alteración de las prácticas de enseñanza en la pandemia tensionaron las condiciones de trabajo docente. También generaron modos emergentes de interacción pedagógica que dejan un terreno fértil para explorar las modificaciones necesarias a las condiciones de trabajo y a las regulaciones laborales que acompañen una renovación pedagógica. Se recomienda recoger de manera sistemática estas experiencias y establecer diálogos con los/as docentes y sus representaciones para estas exploraciones.
- *Avanzar en la puesta en disponibilidad de fuentes secundarias producidas por el Ministerio de Educación y las provincias, y en el tratamiento de los datos disponibles.* Si bien en los últimos años es posible reconocer una decisión sostenida en la ampliación de recursos de información de modo abierto, al momento de realizar el estudio, las bases usuarias puestas a disposición por el Ministerio de Educación de la Nación no brindan datos a nivel de departamentos, lo que dificulta los análisis de mayor complejidad y la interoperabilidad entre bases de datos. Para resguardar la protección de información, podría implementarse un sistema que permitiera particularizar el acceso a las instituciones de investigación a través de esquemas que posibiliten el acceso desde direcciones de IP registradas o bien, requiriendo la firma de protocolos de confidencialidad consentida. A su vez, la publicación y actualización de bases usuarias en series históricas normalizadas y estandarizadas presentan incongruencias que dificultan la aplicación de

modelos automatizados de procesamiento. La existencia de series importantes de datos y de nuevos relevamientos que amplían las variables para caracterizar territorios, instituciones y estudiantes requiere la utilización de otras técnicas de análisis y la elaboración de índices sintéticos para optimizarlos. Este proyecto ha realizado un aporte en esa dirección, complementario al trabajo realizado por las agencias estatales a cargo de la producción de información; un tipo de alianza que también puede organizar a futuro un modo de vinculación sostenida.

En relación con las instituciones y los actores escolares

- *Atender en el corto y mediano plazo los efectos en los aprendizajes de los/as estudiantes y a la sociabilidad escolar.* Las instituciones y los actores escolares (incluyendo los/as estudiantes) sufrieron fuertemente las alteraciones en las formas de escolarización: en primer lugar, por la emergencia de nuevas condiciones en una situación societal incierta; y en segundo lugar, fruto de la plataformización de la enseñanza, de la adopción de la enseñanza bimodal, de los cambios en los regímenes académicos. Resulta necesario considerar que los efectos de la pandemia no se superan con la remisión de la epidemia y con la vuelta a la presencialidad; que 2022 no retrotrae a la escolaridad pre-pandemia, sino a una escolaridad en la que los aprendizajes curriculares de los/as estudiantes en 2020 y 2021 han sido dispares e inciertos, y que las modalidades de enseñar y aprender han cambiado. En las EST el camino hacia el desarrollo de capacidades profesionales se ha visto alterado en lo que concierne a las prácticas en los talleres, laboratorios y en entornos reales de trabajo. En todo el nivel, la forma de escolarización resultante producirá una reconfiguración de la segmentación en la cual la distribución

de recursos de conectividad y las capacidades de adecuación a las alteraciones de las modalidades de enseñar y aprender emergentes, tendrán un papel fundamental en la construcción de experiencias educativas significativas.

- *Favorecer la continuidad de planificaciones interdisciplinarias, por proyectos, entre otras.* Docentes y equipos directivos reconocen la posibilidad que significó la no presencialidad para repensar las formas de planeamiento del nivel, potenciando las planificaciones de actividades pedagógicas por proyectos que implicaron el trabajo interáreas e interdisciplinario –muy difícil de lograr en algunos contextos–, así como la utilización de recursos materiales disponibles para los/as estudiantes. Se sugiere fortalecer la formación docente en este tipo de planificación, así como garantizar tiempos y espacios en los diseños curriculares especialmente orientados a esta tarea y, nuevamente, en las condiciones de designación y trabajo docente.
- *Reconocer el potenciamiento de las articulaciones con otros actores.* Tanto en lo que concierne al gobierno del sistema educativo como de las escuelas, se observó una reacomodación de la relación entre estos y actores socio-educativos, socio-comunitarios, socio-productivos y de otras áreas de las políticas públicas, aunque con diferencias sustantivas en los niveles centrales, intermedios e institucionales. En el caso de las escuelas técnicas, por iniciativa institucional y/o incentivados por las tramas de relaciones locales previas, grupos de docentes y directivos asumieron un fuerte compromiso en responder a urgencias y necesidades vinculadas a la pandemia produciendo, por ejemplo, insumos sanitarios para hospitales. Al mismo tiempo, se observaron desigualdades tanto en la promoción de las tramas interactorales como en las capacidades de respuestas locales. Estos actores fueron convocados diferencialmente por las gestiones centrales, intermedias

e institucionales buscando garantizar condiciones materiales, organizacionales y pedagógicas que reforzaron la escolarización especialmente de sectores vulnerables. Estas tramas locales y vínculos interinstitucionales estarían mostrando efectividad para el sostenimiento y acompañamiento escolar, y requerirían un mayor reconocimiento y sistematicidad a nivel local e institucional.

- *Considerar el tamaño de las escuelas, y sus efectos en el trabajo docente y las trayectorias de los/as estudiantes.* Los establecimientos de matrículas pequeñas o medianas (incluso en condiciones de precariedad material de los establecimientos y de las familias) permitieron tener un mayor conocimiento de la labor docente y de la población estudiantil, haciendo más cercano y eficaz el acompañamiento y seguimiento en las tareas pedagógicas, las experiencias formativas y las trayectorias de los estudiantes. Por el contrario, algunos establecimientos con matrículas sobredimensionadas, masivas en el ciclo básico y ampliamente diversificadas en el ciclo orientado, que contaban con escasos o inexistentes servicios intra y extrainstitucional de profesionales de apoyo pedagógico, psicológico y/o social, dificultaron que los equipos directivos pudieran ayudar y andamiar a sus colectivos docentes como también acompañar y resolver la multiplicidad de situaciones escolares y sociales de sus estudiantes. También se constató el caso de escuelas de gran tamaño que contaron con ventajas organizativas por tener plantas de personal diversificadas, con cargos y puestos que no poseen tareas de docencia y que permitieron desplegar alternativas para el seguimiento y acompañamiento de docentes y estudiantes. Muchos de estos perfiles asumieron un protagonismo de relevancia en el particular contexto de no presencialidad.
- *Desarrollar y mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, los recursos materiales y los saberes acumulados y aprendidos.* Los

procesos de enseñanza en los diversos establecimientos educativos estuvieron fuertemente supeditados a las desiguales condiciones de trabajo y de disponibilidad de recursos materiales y simbólicos con los cuales los equipos escolares, los hogares y las comunidades contaron en cada uno de los territorios y momentos del largo período de pandemia. En estas circunstancias, las respuestas pedagógicas construidas y su potencial para sostener la escolaridad estuvieron condicionadas por la infraestructura edilicia, la capacidad digital, el conjunto de dispositivos electrónicos y/o remotos, y las experiencias previamente instaladas y ensayadas por cada establecimiento y por cada uno de los actores escolares. En este sentido, las materialidades dispuestas, los saberes pedagógicos y didácticos acumulados, y el desarrollo de líneas de organización de la enseñanza sedimentadas prepandemia, significaron una base diferencial para construir estrategias de transmisión en la situación de aislamiento en los hogares. En las escuelas que reciben a la población de menores ingresos y en condiciones socio-culturales subalternas sería necesario brindar adecuadas y pertinentes condiciones edilicias, recursos didácticos, acceso a diversidad de fuentes de información y conocimiento, así como dar estabilidad a las plantas docentes. Para contribuir a fortalecer un conjunto de saberes orientados a la transformación de la escuela secundaria, sería de relevancia recuperar las reflexiones construidas por los equipos directivos y los colectivos docentes en torno a decisiones de priorización curricular, organización de la enseñanza en grupos más pequeños de estudiantes (burbujas), la alteración de la simultaneidad, nuevas maneras de evaluar y la necesidad de producción de materiales didácticos en soportes digitales, que diversificaron las formas de representación y expresión de los conocimientos. Teniendo en cuenta estos procesos, se considera necesario recuperar y expandir las experiencias colectivas de enseñanza y de organización

institucional que generaron novedosas formas de configuración pedagógica y de transmisión escolar, y de manera articulada, la mejora de la infraestructura escolar y comunitaria, como también de las condiciones laborales docentes y la dotación de personal profesional en los establecimientos.

Lecciones aprendidas para la interfaz entre ciencias sociales y políticas públicas

Para finalizar, se presentan algunas reflexiones que surgen del trabajo realizado en torno a la relación entre producción y usos del conocimiento científico, por un lado y su vinculación con políticas públicas y sus actores, por otro.

Primero, interesa destacar que el desarrollo del proyecto fue el resultado de una política científica y una agenda académica que reaccionó con relativa celeridad ante la necesidad de ampliar los marcos de comprensión de un fenómeno inédito. Los tiempos propuestos por la Convocatoria PISAC COVID-19 fueron relativamente cercanos a los efectos de la pandemia que estaban ocurriendo y que requirieron ser analizados para contribuir a la agenda de la investigación científica y a los actores del sistema educativo. El proceso de investigación realizado en un año, sobre todo de su trabajo de campo, demandó un esfuerzo y una adaptación al contexto que así lo requería. La organización de una investigación a escala federal, con un equipo de investigación de 101 integrantes pertenecientes a diferentes regiones implicó desafíos de coordinación y de producción académica internodos. La experiencia muestra que ha sido posible y beneficiosa tanto la producción de conocimiento situacional como la articulación y colaboración entre investigadores/as con diferentes formaciones, experticias y trayectorias.

Segundo, el diálogo con los actores de los diferentes niveles de gobierno del nivel secundario fue prolífico. En general, responsables y actores de la política educativa, en todo su ciclo, fueron receptivos

a la consulta, la entrevista y el relevamiento. Se constató el interés y la necesidad de compartir y reflexionar sobre lo que sucedía y el proceso de definiciones que fue posible desarrollar, incluyendo las incertidumbres que tenían los responsables del nivel secundario. En este sentido, el proyecto también funcionó como vector de un conjunto de preocupaciones que vincularon a investigadores/as con responsables de políticas, docentes, estudiantes y actores locales. Es una lección aprendida la confianza construida que, en muchos casos, contaba con antecedentes previos a la pandemia.

Tercero, en el proceso de trabajo fue posible constatar tanto las posibilidades como las dificultades para la producción de datos sistemáticos sobre la política pública, sobre sus actores y sobre la utilización de bases de datos con fuentes primarias y secundarias. A partir de un convenio, se materializó un trabajo conjunto entre una de las universidades y el Ministerio de Educación de la Nación para la producción de datos que enriquecieron el trabajo de ambos equipos, en el marco de una política federal del sector educativo para la producción de conocimiento.

Cuarto, se verificó que la circulación de conocimiento académico-científico en el sistema educativo es prolífica, ya que hay un aporte reconocido en el uso de categorías, textos y reflexiones. A lo largo del trabajo de campo se interactuó con actores del sistema educativo informados/as con datos sobre lo que acontecía, imbuidos de determinadas teorías o reflexiones sobre la enseñanza y sobre las tecnologías disponibles, entre otros tópicos, dando cuenta de que la relación entre ciencias sociales y políticas públicas es múltiple.

Quinto, interesa destacar la dimensión subjetiva que igualó a quienes desarrollaron la investigación y a quienes constituyeron su objeto. El trabajo de investigación convivió con situaciones de emergencia, padecimientos y muertes que los actores relataban durante las entrevistas o en las consultas previas. Esto implicó un cuidado adicional en el tratamiento de los encuentros para la realización de entrevistas y una disposición de fuerte involucramiento para que fueran posibles los intercambios, la reflexión y la producción de

conocimiento. Investigar en pandemia sobre la pandemia, y las desigualdades y alteraciones que produjo en las formas de escolarización tuvo también un componente inédito, en tanto las condiciones de vida, a escala global, se vieron conmovidas.

A todos/as ellos/as, muchas gracias.

Bibliografía

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, 42, 3-13.

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144.

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. *Revista Tiempo, Espacios, Educación*, 1(2), 23-37.

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.

Acosta, F. (2020). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106). Santiago: CEPAL.

Acosta, F. y Graizer, O. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta Educativa*, 57(31), 31-57.

Alterman, N. y Coria, A. (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (22), 19-33.

Baquero, R. et al. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 77-112.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Madrid: Ariel.

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

Bocchio, C. (2020). El futuro llegó hace rato: pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3).

Cardini, A.; D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19*. Buenos Aires: CIPPEC.

Carranza, A.; Kravetz, S. y Castro, A. (2012). Educación secundaria: la gestión escolar y las políticas para el nivel en la provincia de Córdoba. En Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C. y Pini, M.

(comps.), *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: La Crujía.

CONICET-Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19 (2020). *Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN*, Buenos Aires: CONICET.

Chartier, R., Julia, D. y Compère M. M. (1976). *L'éducation en France du XVIIe au XVIIIe siècle*. París: Société d'édition d'enseignement supérieur (SEDES).

Dabenigno, V.; Freytes Frey, A. y Meo, A. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional. *Itinerarios Educativos*, 14, 30-44.

Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades. En Beltramino, L. (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Di Virgilio, M. y Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Buenos Aires: UEICEE Ministerio de Educación e Innovación GCABA/OEI.

Duru-Bellat, M. (2010). Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 105-130.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2013). Estado y Educación en el posneoliberalismo: las políticas en los gobiernos kirchneristas. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educação e Sociedade*, 32 (115).

Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições*, 26(2), 75-98.

Fuentes, S. (2020). Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina. En CEPAL, *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID 19: la experiencia en la Argentina*. Santiago: CEPAL.

Garino, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 98-119.

Giovine, R.; Garino, D. y Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en Blanco*, 33 (1), 75-90.

Giovine, R. y Martignoni, L. (2014). Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En Corbalán, M. A. (coord.), *La cultura al poder. Red de educación cultural y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.

Giovine, R.; Martignoni, L. y Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Praxis Educativa*, 14(2), 432-450.

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH "non presta". Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, 41.

Gluz, N., et al. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27-42.

INET (2020). *La educación técnico-profesional en cifras*. INET. Procesamiento propio.

Jacinto, C. (coord.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: PREJET-IDES/CONICET.

Jacinto, C., Fuentes, S. y Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post)pandémica. *Propuesta Educativa*, 57(31), 1, 12-30.

Jacinto, C., y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria. Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.

Kaplan, C. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J. I. y Salvia, A. (coords.), *La Argentina en el Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kessler, G. (2014). *Controversias Sobre La Desigualdad. Argentina 2003-2013*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Krichesky, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2021). Educación secundaria en el ciclo pandémico. Una lectura desde las políticas educativas y la producción de conocimientos en el campo académico. *RELAPAE*, 16, 54-66.

Krichesky, M., Greco, M. y Saguier, V. (2015). La experiencia en las Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Aportes de la investigación educativa para analizar los cambios de formato escolar y la perspectiva de sus actores. *XI Jornadas de Sociología*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Krichesky, M. (2015). *Inclusión Educativa 2001-2010. Nuevos formatos escolares y experiencias de reingreso al sistema educativo. Informe Final PICTO 0082*. La Plata: UNIPE.

Langer, E. (2010). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Litichever, L. y Fridman, D. (2022). Vínculos escolares. Pensar la convivencia desde el contexto de la pandemia. En Núñez, P. y Fuentes, S. (comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia* (pp. 33-56). Rosario: Homo Sapiens.

Maletta, H. (2012). *Análisis de panel con variables categóricas*. Buenos Aires: UNTREF.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Martignoni, L. (2014). *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Buenos Aires: La Colmena.

Martínez, S.; Garino, D. y Fernández, N. (2020). *Escuela secundaria y formación para el trabajo en Argentina: políticas y saberes*

en disputa. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24(1), 841-866.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Millenaar, V., Sosa, M. y Jacinto, C. (en prensa). ¿Cómo educar sin presencialidad? La agenda estatal de la educación secundaria técnico-profesional en pandemia. En *Pandemia y después*. Buenos Aires: Biblos.

Montes, N.; Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 103-12.

Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Nobile, M. (2012). Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11 (31), 206-232.

Nobile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Revista Espacios en Blanco*, 26, 187-210.

Pinkasz, D. (Coord.) et al. (2022). Cinco tesis para la pregunta sobre el gobierno de la educación secundaria en Argentina durante la pandemia. *SAIE IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La Investigación Educativa en el Nuevo Escenario*

Regional-Global: Tendencias Recientes, Alcances y Límites Teórico-Metodológicos. Buenos Aires.

Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiri, N. (comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate.* Buenos Aires: Manantial.

Rodríguez, L.; Cassagne, M. y Buccolini, J. (2020). *Las prácticas profesionalizantes en el contexto de pandemia.* Buenos Aires: INET.

Servetto, S. et al. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *RELAPAE*, (16), 14-26.

Salvia, A. (comp.) (1997). *Hacia una "estética plural" en la investigación social.* Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBCUBA.

Salvia, A.; Poy, S. y Plá, L. (2022). *La sociedad argentina en la pospandemia. Radiografía del impacto del COVID-19 sobre la estructura social y el mercado de trabajo urbano.* Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI.

Santos-Sharpe, A. y Núñez, P. (2022). Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 15-32

SEIE (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sosa, M. (2022). Efectos de la pandemia en la educación técnica de nivel secundario y su relación con las desigualdades en Argentina. *Propuesta Educativa*, 57 (1).

Steedman, H. (1992). Instituciones determinantes: las "endowed grammar schools" y la sistematización de la educación secundaria inglesa. En Mueller, D.; Ringer, F. y Simon, B. (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920.* Madrid: Servicio de Publicaciones.

Steinberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas, territoriales y emergencia educativa. En Tedesco, J. C. (comp.), *Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Fundación OSDE-Siglo XXI.

Steinberg, C. et al (2019). Territorio, educación y sociedad: un estudio multidimensional sobre las desigualdades sociales y educativas en Argentina. En Gluz, N. y Steinberg, C. (coords.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Tapia, M.; Melendez, C. y Yuni, J. (en prensa). Una experiencia de escolarización en el contexto rural en la Puna Argentina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *La educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, Altamira, Fundación OSDE.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educar: saberes alterados*. Paraná: Del Estante.

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. 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: CLACSO/UNIPE.

Terigi, F. (2021). Escolarización y pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom*, (11), 0-39.

Terigi, F. et al. (2014). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las

alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 33, 27-46.

Tiramonti, G. (dir.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la Experiencia Argentina. Informe Final*. Buenos Aires: FLACSO.

Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Tuñón, I.; Passone, V. y Bauso, N. (2021). Escolaridad en tiempos de Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación. *Voces de la Educación*, 152-179.

UNICEF (2020). *Encuesta COVID Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana*. Buenos Aires: UNICEF.

UNICEF (2020a). *Mapa de la Educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.

UNICEF (2020b). *Educación Secundaria en el Ámbito Rural en Argentina. Escuelas, Matrículas, Trayectorias escolares y Aprendizajes*. Buenos Aires: UNICEF.

Vanella, L. y Maldonado, M. (ed.) (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. Córdoba: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

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

Yuni, J.; Melendez, C. y Urbano, C. (2021). Narrativas docentes para la producción de memorias prospectivas de la escolarización en pandemia. *Voces de la educación*, 7 (12), 77-102.

Yuni, J. y Urbano, C. (2020). Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos. *Revista Nuevas Propuestas*, 55, Vol. Especial, 109-120.

Yuni, J. y Meléndez, C. (2023). Gobernar la incertidumbre: la Continuidad Pedagógica en Escuelas Secundarias Rurales de Argentina. *Espacios en Blanco*, 33 (1), 61-73.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?. En Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Anexo

Índices utilizados para medir desigualdades y trayectorias escolares

El Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE) orientó la selección de la muestra de departamentos para la indagación del componente cualitativo. Fue desarrollado en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos. El mismo se calculó tomando como fuente de información el Censo Nacional de Personas, Hogares y Viviendas 2010, permitiendo medir las características sociales y económicas de los territorios segmentados en radios, fracciones, departamentos y jurisdicciones.⁷

Esta particularidad permite mapear distintos grados de la desigualdad social en los contextos donde se ubican los establecimientos

⁷ El texto completo que da cuenta de su elaboración está disponible en <https://panorama.oei.org.ar/indice-de-contexto-social-de-la-educacion-icse/>

educativos. Este índice es equiponderado, asigna el mismo peso a las distintas dimensiones consideradas. Las dimensiones fueron un total de cuatro: características de la vivienda (materiales y hacinamiento), acceso a servicios básicos (agua y saneamiento), capacidad económica (situación laboral y ratios de dependencia) y clima educativo (educación formal de los miembros adultos); cada una incluye distinto número de indicadores. En base a su combinación, se asigna a los hogares un valor del ICSE entre el 0 (sin privación) y el 1 (privación severa). Su cálculo se aplicó sobre la población de 3 a 17 años y, en pos de facilitar la comprensión de los resultados, se establecieron puntos de corte para una clasificación según estratos de vulnerabilidad:

- BAJO y MEDIO: valor del ICSE por debajo o igual al promedio nacional de la población de 3 a 17 años ($\leq 0,33$).
- ALTO: valor del ICSE mayor al promedio y menor o igual a una vez y media el promedio nacional ($> 0,33$ y $\leq 0,50$).
- CRÍTICO: valor del ICSE mayor a una vez y media el promedio nacional ($> 0,50$).

El ICSE refiere al nivel social y educativo de los hogares localizados en el territorio en el que se ubica cada institución educativa, no a la población que efectivamente asiste al establecimiento.

El otro índice, utilizado para caracterizar las trayectorias escolares es el Índice de Situación de Trayectorias escolares para la Educación Secundaria (ISTE-ES) fue desarrollado en el marco del proyecto. Su objetivo estuvo relacionado con la necesidad de aportar una medida sintética, basada en fuentes secundarias, para integrar al análisis de información relevada en la encuesta representativa nacional respondida por directivos y docentes. Particularmente, interesó la posibilidad de segmentar a las instituciones del nivel secundario de Educación Común y modalidad Técnico Profesional, según dinámicas y comportamientos que se expresan en los indicadores que pueden calcularse mediante el Relevamiento Anual.

Para su construcción se tomaron como antecedentes el Índice de Vulnerabilidad Socioeconómica (DIE-GCBA, 2009) y distintos índices elaborados por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UEI-CEE, 2018), tales como el índice de trayectoria escolar y el índice de calidad de la educación, así como la metodología del ya mencionado ICSE. En su cálculo, se definió como universo a los establecimientos de nivel secundario de educación común. Los indicadores propuestos fueron los siguientes, los cuales fueron calculados en un primer momento en base al Relevamiento Anual 2019⁸ y luego con los datos de los Relevamientos Anuales 2015 y 2020:

- Porcentaje de sobreedad del ciclo básico⁹: Estudiantes del ciclo básico secundario (los primeros dos o tres años según estructura jurisdiccional) en sobreedad, tomando 1 año o más respecto de la edad considerada teórica sobre el total de matriculados/as de esos mismos años. Los valores de sobreedad son más altos en el ciclo básico, por eso se propuso trabajar sobre este grupo de años de estudio, además de concentrar el mayor número de estudiantes que se encuentra asistiendo.
- Porcentaje de salidos sin pase: Este indicador da cuenta de la situación de todo el establecimiento, son los/as estudiantes que dejaron de cursar sobre el total de matriculados/as al 30 de abril del ciclo lectivo anterior.
- Porcentaje de estudiantes no promovidos/as al último día de clase: Este indicador resume la situación de todos los años

⁸ En base a los datos del RA 2019 fue posible calcular el ISTE-ES para 11.716 establecimientos que ofrecen educación secundaria y que contaban con registros para el cálculo de los 4 indicadores. Estos representan el 88% del total de establecimientos de educación secundaria.

⁹ Se optó por este indicador y no por el de Repitentes ya que algunas jurisdicciones y/o establecimientos no tienen a la repitencia como posibilidad en sus regímenes académicos. Además, la sobreedad permite reflejar la repitencia en caso de existir (así como las repitencias acumuladas) y captura también trayectorias discontinuas (salidas y reingresos, abandonos temporarios).

escolares del establecimiento, se toma al conjunto de estudiantes que, estando matriculados/as al último día de clases del año anterior no estuvieron en condiciones de promover al año de estudio siguiente.

- Tasa de retención teórica: Se calcula considerando al total de estudiantes matriculados/as en el último año de estudio¹⁰ sobre el total de estudiantes matriculados/as en el primer año de un mismo ciclo lectivo, en un mismo año calendario. Dado que muchas escuelas no tienen información de egresados/as ni tienen ciclos orientados completos, se consideró el indicador más ajustado.¹¹

En base a estos indicadores se caracterizaron las trayectorias escolares, tomando como situación ideal aquella en la que los y las estudiantes del nivel secundario no presentan rezago, no acumulan materias previas y logran promover el año de estudio que cursan, no abandonan sus estudios durante el año y egresan en el tiempo teórico correspondiente a sus planes de estudios. Frente a ese supuesto y frente a las situaciones de interrupción o retraso de las trayectorias, se categorizó a las instituciones según si las trayectorias de sus estudiantes presentan mayores o menores niveles de continuidad.

Para el cálculo del índice se tomó como criterio que las dimensiones e indicadores que lo constituyen resultan igualmente relevantes para describir las trayectorias escolares. Por lo tanto, el resultado fue un índice simple o equiponderado. Otra decisión fue considerar criterios de expectativa favorable en el comportamiento de los indicadores seleccionados, en lugar de ordenar el índice respecto de los valores existentes para establecer rangos según su distribución.

¹⁰ Se tomó como último año de estudio al 12° o el inmediato anterior en el caso de establecimientos que no contaran con la estructura de años escolares completa.

¹¹ Cabe mencionar que el indicador alcanza mayor robustez en un análisis agregado (a nivel departamental, jurisdiccional o nacional) ya que de esa manera evita la variabilidad de la matrícula por año escolar a nivel de las instituciones, la cual podría relacionarse con factores organizativos o de otro tipo.

Cuadro 1. Indicadores según rangos de valores criterios definidos en el marco del Proyecto y valores asignados en el ISTE-ES

Indicador	Valores favorables asociados a trayectorias continuas (3)	Valores moderados o con niveles medios de discontinuidad en las trayectorias (2)	Valores no favorables o con altos niveles de discontinuidad (1)
Porcentaje de sobriedad del ciclo básico	Hasta 10%	Entre 10% y 25%	Superior al 25%
Porcentaje de salidos sin pase	Hasta 1%	Entre 1% y 5%	Superior al 5%
Porcentaje de no promovidos	Hasta 10%	Entre 10% y 25%	Superior al 25%
Porcentaje de retención teórica	80% o superior	Entre 60% y 80%	Menor a 60%

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados observados, cada indicador se categorizó en base a un rango de 1 a 3, donde 1 es igual a “valores no favorables o con altos niveles de discontinuidad” y 3 es igual a “valores favorables asociados con trayectorias continuas”. De esta manera, una institución registra 4 puntajes parciales. Luego, estos son sumados en un puntaje total, de modo que el índice adopta un rango de entre 4 y 12 puntos. Así, el índice vale 12 cuando estamos en presencia de un establecimiento en el que sus estudiantes tienen bajos niveles de sobriedad, de salidos sin pase y de no promoción y altas tasas de egreso, es decir, el valor alto estaría asociado a trayectorias continuas o con menor cantidad de alteraciones. Luego, se procedió a categorizar los puntajes en tres estratos de intervalos iguales:

- Altos niveles de discontinuidad: puntaje de ISTE-ES de 4 a 6.
- Niveles medios de discontinuidad: puntaje de ISTE-ES de 7 a 9.
- Trayectorias continuas: puntaje de ISTE-ES de 10 a 12.