

ISSN 1995 - 7785

Año 31 | JUN 2022.01

# Propuesta Educativa 57

DOSSIER

## Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia

*Coordinado por Nancy Montes y Claudia Jacinto*

- Felicitas Acosta
- Sebastián Fuentes
- Oscar Graizer
- Claudia Jacinto
- Nancy Montes
- Mariana Lucía Sosa
- Juan Suasnábar
- Daniela Valencia

ENTREVISTA

A Juan Umarán (Arbusta)



**FLACSO**  
ARGENTINA



## Índice

<b>EDITORIAL</b>	<b>3</b>
<b>DOSSIER</b>	<p><b>5</b> ■ <b>Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia.</b> Coordinado por Nancy Montes y Claudia Jacinto</p> <p><b>12</b> ■ Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica. Por Claudia Jacinto, Sebastián Fuentes y Nancy Montes</p> <p><b>31</b> ■ 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. Por Felicitas Acosta y Oscar Graizer</p> <p><b>58</b> ■ El uso de información estadística gubernamental para caracterizar desigualdades sociales y educativas en los territorios. Por Juan Suasnábar y Daniela Valencia</p> <p><b>75</b> ■ Efectos de la pandemia en la educación técnica de nivel secundario y su relación con las desigualdades en Argentina. Por Mariana Lucía Sosa</p>
<b>ENTREVISTA</b>	<p><b>89</b> ■ Inserción en oficios digitales de sectores socialmente desfavorecidos. Pensar los desafíos de la educación desde el caso Arbusta. Entrevista a Juan Umarán. Por Guillermina Tiramonti y Verónica Tobeña</p>
<b>ARTÍCULOS</b>	<p><b>99</b> ■ La presencialidad-DHD como acontecimiento en el contexto físico virtual educativo. Por Patricia Silvana San Martín, Roque Jesus Pettinari y Guillermo Luján Rodríguez</p> <p><b>Jóvenes Investigadores</b></p> <p><b>112</b> ■ Transitar la obligatoriedad en la escuela secundaria rural: desafíos en la región pampeana. Por Natalia Cuchan</p> <p><b>125</b> ■ Participación política en la escuela secundaria. El caso del “Carlos Pellegrini” y una tipología de agrupaciones estudiantiles. Por Estefanía Otero</p>
<b>RESEÑAS</b>	<p><b>Libros</b></p> <p><b>141</b> ■ <i>El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”,</i> de Jonathan Aguirre. Por Mariana Carballo</p> <p><b>145</b> ■ <i>“La construcción de un oficio: investigaciones en psicomotricidad 2009-2019”</i> de Leticia González y Ana Kuschnir. Por Melisa Arean</p> <p><b>Tesis</b></p> <p><b>149</b> ■ <i>Enseñar Historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense.</i> Por Florencia Valtuille</p> <p><b>153</b> ■ <i>Perfeccionar, actualizar y capacitar al magisterio: los Seminarios de Jefatura de Zona y los Centros de Investigaciones Educativas (Buenos Aires, 1959-1985).</i> Por Pablo Bana</p>

**DIRECCIÓN**  
Guillermina Tiramonti

**COMITÉ DE REDACCIÓN**  
Silvia Finochio  
Sandra Ziegler  
Nancy Montes  
Andrea Brito

**EQUIPO EDITORIAL**  
María Emilia di Piero  
Carolina Gamba  
Mora Medici  
Luciana Morini  
Mariana Nobile  
Serena Santos  
Verónica Tobeña

**RESEÑAS Y TRADUCCIONES**  
Claudio Suasnábar  
Universidad Nacional de La Plata

**CORRECCIÓN Y EDICIÓN**  
Luciana Morini

**DISEÑO**  
Crasso & Oregioni

**ASISTENCIA TÉCNICA**  
Esteban Azzara  
María Consuelo Diez

#### **CONSEJO EDITORIAL**

- Alfredo Artilles, *Arizona State University, EEUU.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, EEUU.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro De Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *FLACSO Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, EEUU.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontifica Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *FLACSO Sede Argentina - IIPE UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Sede Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *FLACSO Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IIPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, EEUU.*
- Adriana Puiggróss, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires y UNGS, Argentina.*
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

### A propósito de la desigualdad educativa

La pirámide social de la Argentina viene presentando cambios en su estructura que nos obligan a reactualizar nuestra agenda de investigación y debate educativo. A un número alto de niños/as y jóvenes en la pobreza se agrega un porcentaje también elevado de población indigente y una creciente presencia de organizaciones delictivas que atraviesan el territorio de la pobreza y lo transforman en su espacio de poder. Como ya sabemos, la dominación combina el poder de la fuerza con el de la cultura. De modo que la pobreza no es la misma hoy que la de hace veinte años, en este grupo se mixtura la cultura juvenil con la subcultura delictiva y la realidad de una población que hace tres generaciones que no es regulada por el mercado de trabajo.

Hace 12 años, con el Grupo Viernes de investigación educativa de la FLACSO publicamos el libro *La trama de la desigualdad educativa* con el que revisábamos el tradicional concepto de segmentación con el que se designaba la desigualdad, asociándola básicamente al origen socioeconómico de los/as alumnos/as, y lo remplazábamos por la idea de fragmentación que nos permitía dar cuenta de distancias culturales. El concepto de fragmentación que comenzamos a utilizar puso el acento en las diferencias socio-culturales de los/as estudiantes y marcó que las desigualdades en materia educativa no se agotaban en los asimétricos recursos materiales que circulan al interior de un espacio, sino que las distancias se reforzaban por las diferencias culturales entre unos y otros.

Este concepto, en muchos casos mal utilizado por la academia, es de suma utilidad para dar cuenta de las condiciones socioculturales con las que dialoga un importante número de las instituciones educativas que desarrollan su actividad en el margen. También es útil para comprender qué distancias deben ser salvadas por los/as niños/as y jóvenes cuando atraviesan la frontera que los/as separa de la sociedad de los/as integrados/as.

La escuela no solo debe proporcionarle a estos niños y jóvenes los conocimientos propios de la cultura ilustrada y ahora la digital (las pruebas dicen que esto no está pasando en el nivel primario y tampoco en el secundario), sino que además debe socializarlos en hábitos de la vida en la comunidad de los integrados, que son muy ajenos a aquellos que imperan en su vida cotidiana.

Quienes transitan en ese espacio en calidad de docentes dicen que los/as chicos/as faltan mucho a clase (a veces solo asisten 2 veces en la quincena), que tienen dificultades para mantenerse sentados/as y escuchar un cuento, que tienen un lenguaje muy elemental y plagado de terminologías que les son propias. Que el ausentismo docente también es muy alto, y que cuando los/as docentes faltan, los/as estudiantes son devueltos/as a sus

casas y que sus padres no presentan quejas, ni por la falta de clases ni por la ausencia de aprendizajes.

En definitiva, que la falta de regulación que produce la no inserción laboral ha generado un desorden de la vida cotidiana que afecta la escolarización de quienes más lo requieren.

El concepto de fragmentación entiende la desigualdad no como una distancia lineal sino como una compleja trama socio-cultural que transforma al territorio social en un archipiélago, cuyos fragmentos se transforman en algunos casos en pantanos de los cuales es difícil salir.

La pregunta es, sin duda, ¿qué puede hacer la educación para que los/as niños/as y jóvenes que habitan el margen puedan generar cambios que les permitan salir del pantano? Y, ¿qué hacemos desde la investigación para aportar un conocimiento que ayude a tender puentes?



**Dossier**

# Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia

# Introducción: Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia

*Introduction: Conceptualizations and Evidence on Educational Inequality in Times of Pandemic*

**NANCY MONTES\***

FLACSO, sede Argentina

**CLAUDIA JACINTO\*\***

CIS-IDES/CONICET

Como suelen mencionar los estudios globales, América Latina es la región más desigual del mundo. A inicios de la década pasada los países de la región registraban una disminución de la desigualdad explicada por ciclos de crecimiento económico y por una mejora de la redistribución que incrementó los ingresos promedio de los hogares, en particular de aquellos más desfavorecidos (Amarante *et al.*, 2016). Por el contrario, la década actual evidencia una fuerte concentración de los ingresos en los sectores más favorecidos que se verifica en la existencia de monopolios en los sectores más desarrollados de la economía y en fortunas individuales que escapan de todo parámetro e interrogan sobre el alcance de las políticas fiscales y sociales para reducir la pobreza (Oxfam, 2015).

La pandemia originada por el virus del Covid-19, que en marzo de 2020 obligó al cierre de fronteras a escala global y a la limitación de la circulación de las personas, impactó sobre las economías produciendo una baja del PBI del 7,4% en la región (BID, 2021), con consecuencias sociales que aún son objeto de análisis para las ciencias sociales y de intervención para los gobiernos. En el contexto de altas desigualdades socioeconómicas, niveles elevados de trabajo informal y servicios de salud fragmentados, las poblaciones y las personas más vulnerables fueron, como podía esperarse, las más afectadas.

Entre los muchos ámbitos afectados y conmovidos de modo abrupto y masivo por la pandemia se encuentra la educación. Una de las medidas de aislamiento social tomadas por muchos países para proteger a las personas y evitar la propagación de los contagios fue la suspensión de la presencialidad en las escuelas. En Argentina, esta condición organizó los calendarios escolares y la vida institucional y familiar de quienes están vinculados y alcanzados por los sistemas educativos entre los años 2020 y 2021: considerando estudiantes, docentes y familias se trata de dos tercios de la población.

En este contexto, la producción científica generó diferentes instrumentos para analizar, caracterizar y producir estudios que permitieran conocer para intervenir. En el campo de las ciencias médicas y biológicas la elaboración de vacunas y de medidas de mitigación a la propagación del virus organizaron la agenda de la investigación. En el campo de las ciencias humanas y sociales, se desarrollaron esquemas de análisis e intervención sobre los impactos económicos, sociales, sanitarios, etcétera, diferenciales en las poblaciones que fueron (y siguen siendo) afectadas.



Los textos incluidos en este *dossier* son resultado del trabajo de investigación realizado por ocho equipos de trabajo basados en universidades nacionales y centros de investigación, reuniendo a cien investigadores/as radicados/as en seis regiones del país. La investigación formó parte de los proyectos seleccionados por la convocatoria PISAC COVID-19 lanzada por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación de Argentina en 2020<sup>1</sup>.

El proyecto de investigación<sup>2</sup> se centró en la educación secundaria, uno de los niveles de enseñanza que ocupa un lugar central en la agenda de política educativa de los últimos años en la Argentina -en particular a partir de la expansión de la obligatoriedad a todo el nivel a partir de la Ley de Educación Nacional (2006). Concentra también el interés en común de los/as investigadores/as que integran el Comité Científico de la Reunión de Investigadores en Educación Secundaria (RIES), proyecto asociativo impulsado por la FLACSO en el año 2013 para convocar a investigadores/as en la temática y poner en disponibilidad pública los resultados de sus investigaciones<sup>3</sup>. Tuvo por objetivo general indagar las desigualdades educativas en el nivel secundario y su configuración diacrónica entre los años 2020 y 2021 en el marco de las medidas sanitarias para controlar la pandemia. Como se mencionó anteriormente, el hecho inédito de la no presencialidad llevó a plantear como principal interrogante ¿qué alteraciones generaron las situaciones de aislamiento y distanciamiento social implementadas en esos años en las formas de escolarización en uno de los niveles más críticos del sistema educativo y de más reciente obligatoriedad? En ese marco, se estudiaron las transformaciones en las condiciones de la escolarización en la educación secundaria en el marco de las medidas sanitarias para controlar la pandemia con foco en las dinámicas de la desigualdad educativa y analiza en profundidad las políticas y acciones implementadas entre los años 2020 y 2021 en ocho jurisdicciones que han sido seleccionadas por sus características en términos de condiciones socioeconómicas desiguales, una diferencial presencia de escuelas de modalidad rural y del sector privado y condiciones epidemiológicas que se tramitaron también con lógicas diferentes, las cuales impactaron sobre la organización de la oferta educativa de la modalidad técnica y de las escuelas comunes.

Desde el punto de vista conceptual, las desigualdades educativas fueron concebidas de un modo relacional, planteando la mutua conexión en las dimensiones sociales y las propiamente educativas. Esas interrelaciones fueron objeto de discusión tanto teórica como empírica, teniendo en cuenta conceptualizaciones previas y orientándose a estudiar reconfiguraciones surgidas de la pandemia. En este sentido, se propuso repensar la desigualdad propiamente escolar, a partir del escenario inédito de la pandemia y la falta de presencialidad, una de las condiciones estructurantes de la escuela moderna. En el esquema analítico-operacional desplegado en la investigación, la desigualdad educativa fue considerada la ausencia de condiciones de equidistribución en el acceso a servicios, bienes, recursos y conocimientos que se expresa en la existencia de distancias (brechas) de unos grupos respecto de otros, de unas personas respecto de otras, o de grupos, personas, e instituciones. Todo ello en relación a condiciones o resultados deseables en términos de los derechos hoy reconocidos por las normativas que rigen el acceso a una educación secundaria que garantice aprendizajes relevantes, participación ciudadana, prosecución de estudios e inserción laboral.

En términos genéricos, los artículos, tanto en las discusiones conceptuales como en el análisis de datos empíricos, ponen particular énfasis en la distribución de oportunidades educativas. La estrategia metodológica más frecuente para el abordaje de este problema en las investigaciones educativas, especialmente en las que utilizan datos cuantitativos,

es tomar alguna variable identitaria o clasificatoria de las personas, de sus posiciones en el espacio social (edad, género, lugar de residencia, nivel educativo de madres y padres, trayectoria educativa previa, discapacidad, nivel socioeconómico, etnia, entre otras posibles), y/o modalidades, ámbitos y sectores. Estos criterios se vinculan con las condiciones de la oferta escolar bajo análisis, las experiencias escolares de los/as estudiantes, los modos de organización del trabajo docente, la disponibilidad de recursos en las instituciones y los márgenes de maniobra de las políticas para dar cuenta de procesos y recorridos que además de heterogéneos, expresan la persistencia de desigualdades tanto en sus condiciones como en sus resultados. Pero en el escenario pandémico, se alteraron y se ampliaron las formas de escolarización, con lo cual fue necesario incluir nuevas dimensiones de análisis relacionadas con las nuevas condiciones sanitarias, sociales, institucionales y pedagógicas que debieron enfrentar los sistemas educativos.

La selección de los trabajos que aquí se presentan tienen en común la referencia a los dos objetos que organizaron el trabajo de investigación (desigualdad educativa y formas de escolarización), para lo cual fue necesario revisar y actualizar las concepciones en torno al modo en que las desigualdades sociales explican y se imbrican con las desigualdades educativas y los modos en que ha sido posible para la investigación reconocer evidencias que permiten dar cuenta de su profundización y reconfiguración.

El texto de Claudia Jacinto, Sebastián Fuentes y Nancy Montes que abre el dossier despliega las diferentes perspectivas de análisis que abordan las relaciones entre las desigualdades educativas y sociales, revisando los debates socio-históricos y las categorías tradicionales empleadas para

mirar la desigualdad en el nivel secundario. A partir de ese estado de la cuestión, considera las conceptualizaciones y las estrategias de análisis sobre las desigualdades educativas vinculadas a la pandemia. Reconociendo la profundización de las desigualdades, sostiene que abordarlas en este período implica reconocer las tramas de las desigualdades sociales y educativas previas y persistentes, para detectar la emergencia de nuevas expresiones y reconfiguraciones de las desigualdades educativas a nivel de las políticas, en el nivel de gobierno intermedio y en el plano institucional.

El trabajo de Felicitas Acosta y Oscar Graizer presenta un análisis del desarrollo de las



formas de escolarización durante la pandemia, centrándose en la descripción de algunas dimensiones de la organización institucional y de la enseñanza durante los años 2020 y 2021 considerando como variable de referencia el sector de gestión de la oferta. A partir de una caracterización de cada categoría del sector se busca problematizar la relación entre ciertas condiciones de la oferta, según sea estatal o privada y los posibles efectos diferenciales conforme las alteraciones de la forma de escolarización. El argumento principal del artículo sostiene que la interrupción de la escolarización presencial y su reacomodamiento ampliaron el contexto de transmisión (se extendieron los espacios y temporalidades de la enseñanza escolar), así como se alteraron otros principios que regulan la comunicación pedagógica. Las condiciones institucionales de la unidad de sector estatal o de sector privado serían la resultante de la combinación entre los atributos de la organización de la oferta, aquellos de la población que atiende cada sector (nivel socioeconómico) y aquellos relativos a la trayectoria de escolarización, abonando al análisis multidimensional que el proyecto sostiene.

El trabajo se basa en los datos provenientes de dos relevamientos realizados durante los años 2020 y 2021, uno a cargo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) y otro realizado en el marco del proyecto PISAC COVID-19 N° 023 en virtud de un convenio suscripto entre la Universidad Nacional de General Sarmiento (nodo que tuvo a cargo la coordinación del relevamiento y la elaboración de una base de datos de disponibilidad pública, otro de los objetivos de la convocatoria) y la SEIE, para que sea posible el análisis longitudinal bajo la forma de un estudio de panel simple del programa denominado “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP)”. La encuesta se realizó a 1.880 directivos y 6.747 docentes de nivel secundario a partir de algunas de las dimensiones consideradas en la ENPCP realizada por la SEIE en mayo 2020 e incorporó algunas nuevas de interés del proyecto de investigación orientadas a brindar información sobre continuidades y rupturas acontecidas durante la pandemia. La muestra fue construida por la SEIE para el relevamiento de 2020 y tomó como unidad de análisis establecimientos de nivel secundario; se trató de una muestra de establecimientos aleatoria y estratificada por jurisdicción, sector de gestión, modalidad y ámbito.

El artículo escrito por Mariana Sosa trabaja con los datos de la encuesta poniendo el foco en escuelas secundarias de modalidad técnica identificando las principales dificultades que tuvieron que enfrentar los/as estudiantes según la modalidad y orientación/especialidad de la escuela secundaria. También se consideró el nivel socioeconómico de los territorios en los que están ubicadas las escuelas a partir de información construida sobre los hogares, utilizando un índice que organizó el trabajo cualitativo realizado en otro componente del proyecto de investigación. El trabajo señala que las principales dificultades que enfrentaron los/as estudiantes y sus familias en relación a la continuidad pedagógica se vinculan con limitaciones económicas preexistentes. Asimismo, considerando las particularidades de la modalidad técnica, ligada a la formación de carácter práctico, pudieron observarse diferentes situaciones en el desarrollo de las actividades prácticas en talleres y laboratorios y en las prácticas profesionalizantes, las cuales muestran algunas especificidades según orientación. El artículo colabora en identificar rasgos específicos de la oferta escolar, una de las dimensiones de análisis que el primer trabajo del dossier propone atender.

El texto a cargo de Daniela Valencia y Juan Suasnábar da cuenta de la utilización de fuentes secundarias y del uso y desarrollo de índices estadísticos de los que el proyecto se valió para seleccionar los territorios que fueron objeto de indagación y que organizaron el conjunto de entrevistas que se realizaron en 78 escuelas secundarias a directivos,

docentes y estudiantes. En este trabajo se da cuenta de los diferenciales puntos de partida de provincias y departamentos en relación con sus condiciones socioeconómicas, las cuales inciden en las oportunidades escolares de adolescentes y jóvenes que habitan esos territorios y del modo en que las trayectorias escolares evidencian posibilidades disímiles según condiciones económicas, ámbito y sector de gestión. El texto recoge la preocupación por ampliar el acceso a las fuentes de información disponibles para incorporar a la investigación social y educativa en particular e incluye algunas recomendaciones para la mejora de los sistemas de disponibilidad de datos en función de la experiencia de uso realizada durante el proceso de investigación.

De este modo, el *dossier* recoge desde análisis diversos la preocupación no solo por las alteraciones en las formas de escolarización sino también por las estrategias de abordaje complejas que demanda la multidimensionalidad de la problemática. Esto se expresa, como se plantea en el artículo de Jacinto, Fuentes y Montes, en configuraciones o entramados cuyos elementos interdependientes se pueden distinguir, pero no separar. Se evidencian a lo largo de los artículos nuevos rostros de las desigualdades educativas, en muchos sentidos vinculadas a las transformaciones educativas forzadas e inéditas a las que impuso la pandemia: se extendieron los espacios y temporalidades de la enseñanza escolar y se alteraron otros principios que regulan la comunicación pedagógica, al decir de Acosta y Graizer. Las reconfiguraciones de las relaciones entre diferentes dimensiones tradicionales y nuevas de la desigualdad educativa impactaron sobre las intensidades y sobre las relaciones entre dimensiones (por ejemplo, sobre el tipo de gestión y la modalidad de la oferta). De este modo, el análisis de las brechas revela que, aunque persiste la desigualdad basada en las condiciones socioeconómicas, *“el sector de gestión es el atributo que ordena la mayor parte de las diferencias entre las respuestas”*, según revelan Acosta y Graizer. Así, llegan a la conclusión que habría una creciente diversificación institucional que redefine uno de los conceptos claves con los que se ha caracterizado la educación secundaria: la segmentación. Ahora bien, ello es así, según señalan, con excepción de algunos casos en que el ámbito rural se distingue claramente del urbano por la recuperación más temprana de la presencialidad. En la misma línea, Sosa muestra que en el análisis por orientaciones de la educación técnico-profesional es la Agropecuaria la que logra retomar más tempranamente dispositivos de práctica, centrales de esa modalidad. De este modo, también se reconfigura una segmentación intra-categorial en esta modalidad educativa. En el camino de la profundización del análisis de las relaciones entre desigualdades sociales y educativas, Suasnabar y Valencia contribuyen también (a través de un texto eminentemente metodológico) a poner en relación estas dimensiones de las desigualdades a través de dos índices, que a su vez son multidimensionales. Al respecto instalan interrogantes que apelan a la necesidad de nuevas profundizaciones en el análisis, para aportar a la mayor comprensión de una relación dinámica y no lineal.

En suma, esperamos que las contribuciones conceptuales y empíricas de este *dossier* aporten a revisitar a través de nuevos desarrollos y complejizaciones un viejo debate en un nuevo escenario: las desigualdades educativas en la pandemia y postpandemia.

## Bibliografía

---

- Amarante, V. Galván, M. y Mancero, X. (2016) Desigualdad en América Latina: una medición global, en *Revista CEPAL* Nro. 118. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Cavallo, E. y Powell, A. *Oportunidades para un mayor crecimiento sostenible tras la pandemia. Informe macroeconómico de América Latina y el Caribe*. BID, Washington.
- OXFAM (2015) *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*, OXFAM Internacional, Reino Unido.

## Notas

---

- <sup>1</sup> Esta convocatoria fue organizada conjuntamente por la Secretaría de Planeamiento y Políticas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y el Consejo de Decanas y Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC), contó con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo. Tuvo por objetivo conformar proyectos asociativos para producir conocimiento sobre la sociedad argentina en la postpandemia con el propósito de contribuir al diseño de políticas públicas. Para mayor información consultar <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/agencia/acciones-covid-19/pisac-covid-19>
- <sup>2</sup> El proyecto se tituló “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” y fue coordinado por Renata Giovine (UNICEN).
- <sup>3</sup> La iniciativa y el sitio Base de Conocimiento RIES se pueden consultar en: <https://www.ecys.flacso.org.ar/ries> y en <http://baseries.flacso.org.ar/>

---

\* Nancy Montes es Especialista en Indicadores Sociales y Demográficos, Universidad de Buenos Aires; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina, Argentina. E-mail: nmontes@flacso.org.ar



\*\* Claudia Jacinto es Doctora en Estudios de América Latina, Sociología de la Universidad París III, Francia; Investigadora Principal del CONICET, CIS-IDES; Coordinadora del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo; Miembro de la Academia Internacional de Educación, Argentina. E-mail: cjacinto@ides.org.ar

---

# Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica<sup>1</sup>

*Interrelationships between Social and Educational Inequalities in Secondary Education. A Theoretical, Multidimensional and (Post) Pandemic Review*

CLAUDIA JACINTO\*

CIS-IDES/CONICET

SEBASTIÁN FUENTES\*\*

FLACSO, sede Argentina / CONICET-UNTREF

NANCY MONTES\*\*\*

FLACSO, sede Argentina

## Resumen:

El artículo despliega las diferentes perspectivas de análisis que abordan las relaciones entre las desigualdades educativas y sociales, revisando las categorías tradicionales empleadas para mirar la desigualdad en el nivel secundario.

Se examinan los aportes de las últimas décadas de la sociología de la educación y de las ciencias sociales en general, revisitando los conceptos de reproducción, resistencia, subjetivación, segmentación y fragmentación que ocupan hitos interpretativos claves para la comprensión de las desigualdades educativas. Asimismo, se plantean desarrollos más recientes que enfatizan los análisis territoriales y multidimensionales, incluyendo diferenciaciones inter e intra-categoriales con mayor capacidad explicativa. A partir de ese estado de la cuestión, se consideran las conceptualizaciones y las estrategias de análisis sobre las desigualdades educativas vinculadas a la pandemia. Reconociendo la profundización de las desigualdades, se sostiene que abordarlas en este período implica reconocer las tramas de las desigualdades sociales y educativas previas y persistentes, para detectar la emergencia de nuevas expresiones y reconfiguraciones de las desigualdades educativas a nivel de las políticas, en el nivel de gobierno intermedio y en el plano institucional.

**Palabras clave:** Desigualdad social - Desigualdad educativa – Pandemia - Desigualdades multidimensionales

## Abstract:

*The article unfolds the different perspectives of analysis that address the relationships between educational and social inequalities, reviewing the traditional categories used to look at inequality at the secondary level.*

*It examines the contributions of the last decades of sociology of education and social sciences in general, revisiting the concepts of reproduction, resistance, subjectivation, segmentation and fragmentation that occupy key interpretative milestones for the understanding of educational inequalities. Likewise, more recent developments that emphasize territorial and multidimensional analyses, including inter- and intra-categorical differentiations with greater explanatory capacity, are presented.*

*Based on this state of the art, the conceptualizations and strategies of analysis of educational inequalities linked to the pandemic context are considered. Acknowledging the deepening of inequalities, it is argued that addressing them in this period implies recognizing previous and persistent social and educational inequalities, in order to detect the emergence of new expressions and reconfigurations of educational inequalities at the policy level, at the intermediate government level and at the institutional level.*

**Keywords:** Social inequality - Secondary education - Educational inequality – Pandemics – Multidimensional inequalities

Cita recomendada: Montes, N. y Jacinto, C. (2022) "Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia", en *Propuesta Educativa*, 31 (57), pp 12 - 30.

## Introducción

Las desigualdades educativas constituyen uno de los principales temas de la investigación académica y del debate social en tanto expresan el poder democratizador o segregador de la escuela y su incidencia en dinámicas de reproducción social. Desde hace décadas asistimos a un proceso de expansión del bien educativo y del acceso a más niveles de enseñanza de población antes excluida, al tiempo que se identifican nudos críticos que evidencian barreras para generar mayores niveles de igualdad en las condiciones de acceso, permanencia, graduación y en la mejora de los aprendizajes en sociedades cuyas desigualdades sociales se incrementan o atraviesan tendencias contrapuestas según el sector o la dinámica que se analice (Kessler, 2014).

Desde los años sesenta del siglo pasado asistimos a revisiones y propuestas en los estudios sociales que plantean la relevancia del sistema educativo en la producción de sociedades meritocráticas, sobre todo en el marco de procesos de industrialización y modernización que implican la transformación de las valoraciones en función de comportamientos y recorridos que la misma escuela contribuye a trazar. A lo largo de estas décadas, la expansión y la reforma del sistema ha ido instalando la relevancia de las condiciones y los efectos desiguales que produce cada nivel educativo en los individuos, los grupos y las sociedades “nacionales”.



Una vasta producción académica gira sobre interrogantes como los siguientes: ¿Cómo se han considerado las dimensiones sociales y escolares en el análisis de las desigualdades educativas? ¿En qué contextos el trabajo propiamente escolar puede marcar una interrupción o atenuar los efectos de condiciones sociales extraescolares? ¿Cómo sopesar el impacto de las desigualdades educativas sobre las trayectorias escolares de jóvenes en el nivel secundario, nivel educativo que aún presenta desafíos para su democratización? Ante el nuevo escenario creado por la pandemia de Covid-19, ¿cómo recuperar las categorías tradicionales para mirar la desigualdad educativa en el nivel secundario, asumiendo que éstas se incrementaron y profundizaron en las últimas décadas y más aún a partir de los efectos de la pandemia?

Este artículo se enfoca en analizar los debates en las ciencias sociales y en la investigación educativa en torno a las relaciones entre las desigualdades educativas y las sociales. Se propone aportar argumentos para destacar el carácter relacional de la desigualdad y avanza en proponer un enfoque multidimensional para su estudio, un modelo analítico que incluya no

solo condiciones sociales y escolares, sino también lo que los actores “hacen” para abordar la desigualdad y los marcos de acción, recursos y sentidos que ponen en juego las políticas.

En primer lugar, se examinan los aportes de las últimas décadas de la sociología de la educación y de la producción de las ciencias sociales en general, analizando cómo se han considerado las imbricaciones entre desigualdades educativas y sociales. Interesa de esa recuperación el análisis de los alcances y límites de los enfoques. Por otro lado, se busca delinear una serie de distinciones analíticas que permitan desagregar niveles de comprensión y abordajes, teniendo en cuenta la complejidad de la relación entre actores, instituciones y estados en el marco de las desigualdades pre-existentes y las emergentes (Servetto *et al.*, 2021). En segundo lugar, a partir de ese estado de la cuestión, se desagregan dimensiones de las desigualdades educativas aportadas por las investigaciones sobre la temática que parten de concebir tanto desigualdades sociales como la construcción de experiencias escolares fragmentadas por parte del sistema y de las propias escuelas. En tercer lugar, se consideran las conceptualizaciones y las estrategias de análisis sobre las desigualdades vinculadas a la pandemia del Covid-19. En este marco, se desarrollan argumentos para contribuir a una perspectiva multidimensional de abordaje de las desigualdades en educación secundaria, ejemplificándose con el diseño de un proyecto de investigación del que participan los/as autores de este artículo.

Por estas razones, el texto pretende ser un aporte a la necesidad de precisar conceptualmente el tratamiento de la desigualdad educativa, el modo en que se expresa y cómo se imbrica con las desigualdades sociales que atraviesan a la Argentina.

## Principales aportes para el análisis de las desigualdades sociales y educativas

Hasta los años sesenta, en las sociedades del norte global y en parte de América Latina se supuso desde un cierto optimismo pedagógico, que la escuela era una institución neutral en términos socioculturales e ideológicos y se sobreestimó su capacidad de integración social. A mediados de esa década, el famoso informe Coleman advertía en Estados Unidos que la educación no alcanzaba a reducir las desigualdades sociales y que el rendimiento educativo estaba en alta asociación con las condiciones socio-económicas del estudiantado y sus hogares. Años después, Jencks *et al.* (1972) agudizaron el argumento sosteniendo la inutilidad de los esfuerzos de la reforma educativa si no había un cambio social. Paralelamente, comenzaron a desarrollarse las teorías crítico-reproductivistas que desmitificarían el supuesto papel de la escuela como garante de oportunidades sociales y económicas para los individuos. Los primeros trabajos de Bourdieu y Passeron, Bowles-Gintis y Baudelot-Establet a lo largo de los años 70 abonaron la idea de que la escuela está en el centro mismo de una triple reproducción social: la de los recorridos individuales, la de las estructuras sociales y la de las legitimidades culturales.

De este modo, se desmoronaba la gran representación de la escuela y de las sociedades modernas: el suponer que se premiaban los esfuerzos y talentos en el pasaje entre el estatus transmitido al estatus adquirido (Dubet y Martuccelli, 1998). Ese ideal fue perdiendo eficacia argumentativa (Dubet, 2006) a raíz de procesos sociales y políticos y de aportes de la investigación que contribuyeron a su cuestionamiento y problematización. En el marco de ese pesimismo pedagógico, se consideraba que no podía esperarse un aporte de la escuela a mejores condiciones de igualdad.



La década del ochenta inauguró la revisión crítica de estas teorías. Distintos autores, encuadrados en las llamadas “teorías de la resistencia” como Giroux, Apple, Willis y otros/as, señalaron que los teóricos críticos conceptualizaron esencialmente a las escuelas como agentes de dominación y, en consecuencia, rara vez consideraron la posibilidad de construir formas alternativas de abordar su organización, los currículos y las relaciones sociales dentro del aula. Comenzaron entonces a enfatizar el carácter también productivo de la escuela, la existencia de otros agentes educativos no escolares (familia, medios, la vida de los jóvenes en sus territorios y grupalidades), sosteniendo que las teorías críticas habían mostrado un desinterés por lo que sucede dentro de la institución (Jacinto y Freytes, 2004).

En América Latina, distintos trabajos analizaron la teoría de la reproducción y sus límites, a partir de la reflexión en torno a la persistente demanda por educación de todos los sectores sociales. Tedesco se preguntaba en los años noventa por qué los sectores populares latinoamericanos insistían en ingresar a la escuela si allí recibían una educación que no les era útil, dado que la región no había universalizado su educación básica, ésta constituía más una oportunidad que una reproducción (Tedesco, 1995). Un estudio regional de la década del noventa concluye que, a pesar de distintas formas de discriminación, los logros educativos amortiguan procesos de deterioro y marginalización social (De Ibarrola y Gallart, 1994). Se llega incluso a plantear un nuevo *paradigma latinoamericano emergente* de la sociología de la educación (Filmus y Braslavsky, 1986; Tedesco, 1995). Este paradigma propone que no es posible definir una función universal y predefinida para la educación respecto de su relación con la sociedad, como proponían las teorías funcionalistas y crítico-reproductivistas; para estos autores, la contribución de la educación a la reproducción del orden social vigente o hacia la transformación social sólo puede ser definida a partir del análisis de contextos socio-económicos concretos.

En esa misma década, desde perspectivas histórico-etnográficas comienzan a problematizarse los tipos y niveles de la reproducción social que acontecían en la escolarización. Munidas de una construcción teórica que abrevia tanto en la perspectiva etnográfica -una epistemología en la escala de los actores sociales y sus puntos de vista- como en la revisión del concepto de cultura meramente interpretativo (Geertz, 1973), distintas antropólogas y pedagogas delinearon una indagación centrada en los procesos de construcción de hegemonía, incorporando por medio del aparato teórico gramsciano una perspectiva más amplia a la categoría de “cultura”, que jerarquizaba la dimensión del poder. Se ubican aquí los aportes de Ezpeleta y Rockwell (1983); Rockwell (1986) y otras investigadoras que identificaron qué sentidos comunes, qué hegemonías se instalan por medio de los procesos de incorporación de la población a la escuela -más allá del nivel secundario en sí, objeto de análisis de este artículo- y qué aspectos y experiencia, por lo general de sectores populares, campesinos e indígenas se dejaban fuera. De este modo, resaltaron el aporte de enfoques centrados en las prácticas cotidianas de los actores escolares y de sus sentidos, así como su sedimentación histórica y las relaciones de poder imbricadas allí. Con esta perspectiva, por un lado, es posible estudiar lo que los actores hacen, sus grados de apropiación de las políticas y los recursos escolares; por el otro, la institución escolar es situada desde un enfoque no normativo, teniendo en cuenta la historia cultural y política de la misma como claves para entender la relación entre sociedad y escuela. Así, es posible identificar qué es lo que se reproduce, en qué contexto y a través de qué mediaciones y dispositivos en el aparato escolar (Rockwell, 1986).

Al mismo tiempo que la investigación abrevaba en la relación sociedad-escuela y su mutua implicación en la reproducción de las desigualdades sociales y escolares, en medio

de sucesivas crisis el Estado de Bienestar se debilitaba y buena parte de la población se empobrecía. En una reformulación del debate, el interrogante central planteado fue cuánto puede hacer la educación en un contexto social excluyente (Tedesco, 1995). Ello desde la postura en la que se enfatizaba el principio de la educación como bien público -o sea orientada a la preservación de los intereses colectivos de la sociedad, dando una responsabilidad central al Estado-. Al respecto, varios autores coinciden en señalar que, en contextos de alta pobreza e indigencia de la población en edad escolar, hay un conjunto básico de aspectos relativos a las condiciones de existencia y de subsistencia que debe ser establecido para que el acto educativo sea posible: sin un piso básico de acceso a otros derechos (alimentación, salud, vivienda y los derechos básicos de la infancia y adolescencia) es difícil que la escolarización pueda realizarse de manera independiente de la cuestión social. Aquí hay un límite en la capacidad de los sistemas educativos para atenuar o eludir las desigualdades sociales. Esta cuestión ha sido particularmente evidente en contextos de crisis socio-económica y, más recientemente, en contextos de emergencia sanitaria o riesgo epidemiológico, de lo cual la pandemia es un claro ejemplo.

Para contribuir a la problematización del marco en el que estos procesos de análisis han tenido lugar, es necesario hacer referencia al surgimiento de una disputa ideológica originada también en la década del noventa, vinculada al proceso transnacional de reconfiguración del rol del Estado: la escuela -integrada al debate por el Estado y su "ineficiencia" para cumplir con una función social legítima- pasó a ser un laboratorio de transformaciones políticas e ideológicas que concebían a la educación como bien de consumo y propugnaban por su privatización y mercantilización en el marco de la globalización, y por la gestión "local" como modelo de eficiencia. Este proceso cultural, político y económico atravesó las coordenadas del debate en torno a las tensiones y complementariedades entre desigualdad social y desigualdad educativa, sin volver al optimismo ingenuo de décadas anteriores.

A fines del siglo XX e inicios del XXI la investigación se centró en identificar la relación entre procesos de reforma educativa y condiciones sociales -de las familias, de las escuelas, del trabajo docente, entre otros aspectos-, en el marco de las transformaciones estructurales de los estados que se producían en paralelo a la sostenida expansión de la matrícula secundaria (proceso vigente en la Argentina desde los años '80). En efecto, la evolución de los sistemas educativos muestra que, más allá de su pretendido universalismo, se configuraron sistemas educativos de distinta calidad, diferenciados según etnia, clase social, lugar de residencia o sexo del alumnado, con condiciones materiales e institucionales dispares y con peores condiciones y resultados en los contextos de mayor vulnerabilidad (Braslavsky, 1999).

Inspirándose en Sen (1996), algunos investigadores (Bolívar, 2005; López, 2005) se preguntaban: ¿igualdad (o desigualdad) de qué? Generalmente se hace referencia al acceso, la permanencia en la escolarización, la calidad de los aprendizajes, la probabilidad de titulación y en el reconocimiento social de las credenciales educativas en la sociedad y en el mundo del trabajo. Ahora bien, como sostuvo Reimers Arias (2000), más allá de las desigualdades que se producen fuera del sistema educativo, importantes mecanismos de reproducción son consecuencia de las políticas educativas: escuelas de baja calidad en contextos de pobreza o con cargas desproporcionadamente mayores en las familias de bajos recursos. Esto implica que los sectores socio-económicamente vulnerabilizados, también suelen ser los más desfavorecidos en cuanto a las condiciones escolares que se les ofrecen.

El concepto de segmentación educativa remite a ese proceso: tanto a la presencia de circuitos educativos de distinta calidad, como a la tendencia hacia la homogeneidad en la composición socioeconómica de la población que atiende cada circuito. Según Ringer (1992) la segmentación permite comprender las subdivisiones del sistema educativo y la configuración de circuitos según determinados perfiles sociales. La separación de estudiantes con determinados perfiles y orígenes sociales también puede comprenderse con énfasis en procesos de segregación. La segregación escolar constituye un concepto análogo al anterior, con una fuerte resonancia en su cercanía con procesos urbanos, ya que la segregación social se vincula con la segregación urbana. El concepto de segregación parte del supuesto de que hay un centro y una población a la que se dispone en los márgenes -análoga aquí a la categoría de marginación-, perspectiva que queda más asociada a los estudios de la pobreza (urbana) o de las características escolares de los sectores populares. Ya sea que el foco esté en la oferta y su apropiación social (segmentación) como en los procesos sociales de segregación social, problematizamos los alcances de ambas categorías para dar cuenta de procesos relacionales de desigualdad. En este artículo se sostiene que los aportes que plantean la desigualdad social y educativa, en tanto concepto relacional, constituyen una lente más potente para analizar los procesos de diferenciación e inequidad.

Con este punto de partida conceptual, fueron desarrollándose dos líneas de indagación: por un lado, la que identifica de qué manera el mismo sistema educativo -la política educativa- produjo modalidades y orientaciones que buscaron interpelar a sectores sociales diferentes para incorporarlos al proceso de escolarización; por el otro, la que destaca las transformaciones socioculturales más recientes que resignificaron esas distinciones del sistema y las desplazaron hacia una profundización de las diferencias. De este modo, comenzó a considerarse que el concepto de segmentación no resultó suficiente para dar cuenta de los nuevos procesos. Como plantea Dussel:

*“La segmentación ya no se organiza solamente por sectores socioeconómicos diferenciados, por diferencias en las modalidades de la escuela o por la localización central o suburbana de los establecimientos escolares. Sino que también se explica por el surgimiento de perfiles institucionales muy diversos, que se caracterizan, entre otros aspectos, por ideologías institucionales, estilos de gestión y capacidad de movilizar “capital social” marcadamente disímiles” (Dussel, 2014: 4).*

El concepto de fragmentación educativa (Tiramonti, 2004) comienza a utilizarse para plantear estas nuevas líneas de clivaje y de distinción. Por ejemplo, históricamente las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados; las instituciones religiosas y no religiosas y las escuelas estatales y privadas implicaban conglomerados con ciertas uniformidades. Estas distinciones, si bien vigentes por su peso histórico, resultan insuficientes para dar cuenta de otros fenómenos que requieren ser caracterizados (Tiramonti, 2004; Dussel, 2014), como la producción de nuevas distinciones y jerarquías en la propuesta institucional de algunos “tipos” de escuelas.

Estos procesos de redefinición de diferenciaciones tradicionales se producen no sólo entre categorías, sino también, de forma intra-categorial (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). En educación secundaria, las modalidades, los ámbitos y los sectores han sido considerados tradicionalmente como factores de diferenciación. Pero al interior de cada categoría antes relativamente homogénea, se empezaron a constatar posiciones desiguales. De este modo, desde distintas tradiciones y perspectivas metodológicas, en las últimas décadas

se avanzó en la comprensión de la fragmentación al interior de cada categoría de clasificación del sistema educativo.

A modo de ejemplificación, pueden tomarse los casos de las desigualdades entre modalidades y entre sectores de gestión en la educación secundaria. En lo que concierne a las modalidades, en la mayoría de los análisis sobre la configuración de los sistemas educativos, se ha ubicado a la modalidad técnica como la destinada a la formación de obreros, en tanto los sectores medios accedían a otras modalidades destinadas a la continuidad de estudios universitarios o al ingreso al sector terciario de la economía. Con la masificación del nivel, la apropiación social de esta oferta específica, y la transformación en las condicio-

nes y posibilidades de trabajo, esa diferenciación, al menos en el caso argentino, dejó de tener vigencia en términos de segmentación: la población escolar de las escuelas técnicas proviene mayormente de sectores sociales medios. Al mismo tiempo, al interior de la modalidad, suelen evidenciarse fuertes distinciones entre instituciones, especialidades y territorios (Jacinto y Verdier, 2021).

En lo que concierne a los sectores de gestión estatal y privada, si bien existe una relación con los circuitos educativos, tal relación no es directa ni lineal, en la medida que la segmentación y la fragmentación se reproducen, también, al interior de ambos sectores (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Como dice Tiramonti, hay una cierta autorreferencialidad de cada fragmento que hace ineludible el análisis de factores como el universo valorativo, el estilo de vida, el territorio y las expectativas

de distintos colectivos sociales que son los que explican, entre otros factores, la multiplicación de fragmentos y el desplazamiento de lo común aunque diferenciado. La investigación sobre las llamadas escuelas de élite -instituciones que apuestan a la formación de cuadros dirigentes, de elites políticas y económicas- muestra cómo el currículo prescrito se recontextualiza en propuestas de enseñanza que diferencian las experiencias escolares en relación a las que se producen en otras escuelas en el sistema educativo. Esto incluye currículos internacionalizados, experiencias materiales, espaciales y estéticas que educan en el privilegio y en su naturalización a quienes asisten a esas instituciones (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018). Por su parte, las escuelas de los sectores más postergados se asocian a la lucha por la supervivencia y promueven la transmisión de saberes y competencias básicas, que le corresponden a la escuela primaria (Dussel, 2014).



Imagen por Freepik - Freepik.com

En ese campo fragmentado, la educación de gestión privada evidencia variaciones en su matrícula vinculadas con los procesos de diferenciación y fragmentación que se vienen describiendo, sumado a oscilaciones vinculadas a las cambiantes condiciones económicas de la población, que en ciclos de crecimiento económico y de los ingresos de sectores medios y medios bajos atrae una mayor matrícula, que se retrae en períodos de estancamiento o decrecimiento de los ingresos (Narodowski y Martínez Boom, 2016; Bottinelli, 2013). Sin embargo, esto no implica que se hayan desarticulado totalmente las diferenciaciones históricas, sino que se han redefinido en simultáneo con el proceso de masificación y de transformación al interior de cada categoría vinculado a la oferta en experiencias profundamente desiguales y diferentes entre sí, distinciones que se acumulan y contribuyen a una experiencia escolar de creciente fragmentación.

Las imbricaciones entre desigualdad social, educativa y territorial constituyen en sí un problema teórico que también está presente en los discursos públicos y en ocasiones en los sentidos construidos en ámbitos escolares acerca de los problemas de la escolarización en el nivel secundario. Si se enfatiza que los problemas de las escuelas se deben al contexto social y a las condiciones desfavorables de las familias se corre el riesgo de derivar el análisis hacia las teorías de déficit, de los/as estudiantes en riesgo, localizando la responsabilidad de las desventajas en el sujeto y su hogar, en el barrio o los circuitos de sociabilidad juvenil, sin cuestionar las propias características del sistema social y del sistema educativo, ni la multidimensionalidad de las desigualdades. Estos tipos de miradas constituyen operaciones de traducción de las desigualdades sociales, que simplifican condiciones y procesos atribuyendo a causas extraescolares o extrasistema la misma experiencia de segregación, segmentación o fragmentación, según la perspectiva analítica. En definitiva, estos argumentos constituyen también operaciones de legitimación de las desigualdades educativas y sociales, modos etnocéntricos de leer las brechas socialmente producidas en las relaciones sociales y en las relaciones escolares. La experiencia escolar en circuitos educativos diferenciados y desiguales (en cuanto a las condiciones de enseñanza, condiciones de infraestructura y equipamiento, formación del equipo docente) naturalizando sus efectos, implica dar por hecho que, a jóvenes con distintos orígenes sociales y territoriales, les corresponde la escuela y la trayectoria que les toca según su condición.

## Las dimensiones de las desigualdades educativas y los abordajes de las políticas

Como se viene sosteniendo, los sistemas educativos se vinculan con la reproducción de las desigualdades sociales en el punto en que las convierten en trayectorias y experiencias diferenciales. En efecto, la escuela en su propuesta organizacional y pedagógica tanto como en su propuesta cultural, produce cercanías y distancias en la experiencia de sujetos cuyo capital cultural no responde a los “valores” de las clases medias e ilustradas. De este modo, contribuye a la ajenidad y al distanciamiento de la juventud de sectores populares o de pueblos originarios, quienes no perciben que se atiende al reconocimiento de derechos para todos y todas. En esta interfase sociedad-escuela, o más precisamente familia-escuela, uno de los términos, por medio de dinámicas propias de su estructuración como institución de la cultura, modela la experiencia escolar de los sujetos y los itinerarios según lógicas propias, productoras de jerarquías y diferencias (escolares).

Abonando estas cuestiones, varios/as autores/as ponen el énfasis en las formas en que las instituciones educativas producen, a su vez, desigualdades a partir de sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Se refieren al funcionamiento mismo de la institución educativa, que hace posible que afloren o se agudicen dichas desigualdades (Duru-Bellat, 2010). En esa línea, pero basándose en los aportes de Bernstein, Rochex (2015) propone un estudio procesual de las desigualdades educativas a partir de una aproximación relacional para estudiar:

*“la producción de desigualdades académicas en materia de aprendizajes y de acceso a los conocimientos como resultado de la confrontación entre, por una parte, las características y las disposiciones sociocognitivas y sociolingüísticas de los alumnos, que están vinculadas a sus modos de socialización fuera del colegio (sobre todo en la familia y los grupos de iguales) y, por otra parte, la opacidad y el carácter implícito de estos requisitos, de los modos de funcionamiento del sistema educativo, las prácticas profesionales y los modos de trabajo que se ponen en marcha o que se le exigen al alumnado” (Rochex, 2015:21).*

Así, las desigualdades de origen –que aquí llamamos sociales- se expresan en resultados o evaluaciones de desempeños y pueden también manifestarse en regulaciones formales o prácticas y en condiciones informales que limitan la incorporación o la permanencia de estudiantes en relación con la experiencia educativa. El modelo de organización de la escuela secundaria –con sus lógicas etarias de agrupación y movimiento de la matrícula homogéneas, con la presencialidad y un modelo de enseñanza centrado en un docente que imparte conocimiento simultáneamente a un grupo de estudiantes, con sus sistemas y lógicas de evaluación que asignan valores que impactan en el movimiento en el nivel- procesa desigualdades previas y, al mismo tiempo, produce nuevas. Por su codificación, sus reglas y normatividades, que se expresan de modos diferentes en la experiencia juvenil, que jerarquiza determinados “saber hacer” previos y des-jerarquiza otros, suponiendo códigos simbólicos ya incorporados, produce desigualdades escolares, invisibilizando las condiciones de ingreso y trayectoria previa, o asociándolas con déficits inherentes a la persona, el grupo o el territorio.

Más allá de lo intra-escolar, la dimensión territorial es otro elemento de relevancia para la comprensión de las desigualdades. El modo en que las escuelas están alcanzadas por condiciones de oportunidad o de carencia respecto de servicios hoy considerados imprescindibles (saneamiento, transporte, electricidad, conectividad, condiciones ambientales favorables, salubridad) para el desarrollo de sus actividades y función específicas está determinado por el ámbito geográfico en el que se emplazan. El trabajo de Steinberg, Centrángolo y Gatto (2011) caracteriza los “escenarios o contextos territoriales” que expresan fuertes inequidades, muchas de ellas de larga data, que ubican a sus habitantes en situaciones de emergencia toda vez que las políticas sociales y educativas no logran impactar en las condiciones de vida ni en la oferta escolar allí disponible. En un trabajo más reciente (Di Virgilio y Serrati, 2019) se advierte sobre la potencialidad del concepto de desigualdad socio-territorial para identificar las apropiaciones que los grupos sociales (y las personas) realizan (o no) en territorios específicos de la estructura de oportunidades (Katzman, 1999) presente en esos espacios físicos y sociales. Desde esta perspectiva, las posibilidades de movilidad explican también el acceso a diferentes establecimientos, sorteando (o no) el enclasmiento de barreras geográficas, urbanas o sociales. El análisis muestra la pertinencia de combinar condiciones de desigualdad social con el efecto que tienen las políticas en ellas y lo que los actores sociales hacen en esa (des)articulación.

En otro nivel de agregación de datos, Kaplan y Piovani (2018) toman las disparidades regionales como eje de comparación, a partir de la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES-PISAC, 2014/15). Señalan que, en particular en el nivel secundario, la región del país adquiere mayor relevancia para dar cuenta de situaciones diferenciales en el acceso al nivel, en la duración de la jornada escolar, en la discontinuidad de las trayectorias escolares o en el conocimiento de idiomas extranjeros, en particular en el ámbito rural y en regiones históricamente postergadas. Como se pone de manifiesto, sea el nivel local-barrial o el nivel provincial, las desigualdades territoriales constituyen hoy uno de los principales atributos que permiten identificar las desigualdades sociales y las propiamente escolares.

Reconociendo desigualdades existentes, 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. Los dispositivos de apoyo a la inclusión escolar han cubierto un amplio espectro que va desde apoyos económicos como becas, hasta nuevos formatos institucionales y estrategias pedagógico-didácticas orientadas a garantizar derechos a la escolarización (Nobile, 2012). 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). En este sentido, la preocupación fue virando hacia el concepto de sostener las “trayectorias escolares” más que a la mentada permanencia. Se fue superando la suposición de que el corrimiento de la trayectoria teórica es un problema individual, para reconocer que se vincula a barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos (Terigi, 2009). Una producción propiamente escolar de cómo se regula la edad y el movimiento en el sistema, atendiendo a posibilidades desiguales de responder a esa expectativa.

Otro camino explorado en función de la igualación de oportunidades y derechos, ha sido 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). Según Giovine *et al.* (2019) resultan significativas y valoradas por las familias, aunque no exentas de tensiones ya que algunos de los elementos constitutivos (culturas político partidarias y profesionales, intereses sectoriales y estrategias portadoras de específicas lógicas de intervención, entre otras) van ejerciendo una sobre-determinación que pareciera debilitar la posibilidad de lograr acuerdos más duraderos y entablar alianzas según los objetivos iniciales de la política. Las estructuras de gobierno del sistema, a su vez, se amplifican y complejizan en el despliegue de las políticas socioeducativas en cada territorio, emergiendo allí la tensión entre sostener lo común y diversificar los dispositivos, las estructuras, los modelos de acompañamiento de las trayectorias. Territorio como clave de la política educativa y trabajo de los actores en esos dispositivos locales constituyen tendencias recientes que buscan intervenir en las desigualdades sociales y escolares.

En suma, las políticas educativas recientes ampliaron el reconocimiento de derechos en aspectos sustantivos (obligatoriedad, género, ciudadanía, educación sexual integral, esquemas de apoyo con becas y equipamiento tecnológico). Pero, 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 edu-

cativo en términos de los resultados de aprendizajes que evalúan sus desempeños. Un reciente trabajo (Acosta, 2021) sobre América Latina, que analiza modalidades alternativas destinadas a grupos específicos de población, muestra que la región ha tenido una forma particular de expansión de la secundaria obligatoria. Por un lado, leyes y normas destinadas a garantizar dicha extensión, con resultados efectivos en las trayectorias de adolescentes y jóvenes. Por otro lado, persisten o se han generado nuevos mecanismos de segmentación educativa. Entre ellos, los propios jóvenes señalan los costos implícitos de la obligatoriedad escolar y las formas que adoptan las violencias en las escuelas. Al mismo tiempo, reconocen dispositivos de sostenimiento de las trayectorias, aunque estas percepciones varían de manera importante entre los/as adolescentes y jóvenes de los distintos circuitos de escolarización.

Las políticas y dispositivos de política educativa son mediadas a su vez por procesos diferenciales de apropiación de las variaciones que produce el sistema educativo. De modo que esta dimensión contribuye también a las desigualdades entre provincias o regiones, como evidencian trabajos que analizan relaciones entre políticas nacionales y su traducción-apropiación-re-construcción en las provincias, así como su implementación e interpretación en las propias escuelas (Nuñez y Pinkasz, 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Jacinto y Freytes, 2004). Al tiempo que se despliegan políticas de modificación y atención a las desigualdades sociales y escolares, nuevas formas de la desigualdad emergen.

Todas estas dimensiones contribuyen a explicar los procesos por los cuales las desigualdades se producen y reproducen, cobrando relevancia la perspectiva de no desatender el carácter multidimensional de las desigualdades sociales y escolares y el hecho de que operan al mismo tiempo a nivel estructural, relacional e individual, en contextos territoriales determinados. Ahora bien, dado que la cantidad de esferas que pueden ser consideradas es amplia y dinámica (Kessler, 2014, Reygadas, 2008 y Jelin *et al.*, 2020), resulta necesario identificar qué aspectos de las interrelaciones es posible abarcar en los análisis y tener en cuenta que esos planos se desarrollan a veces en articulación, otras en tensión, conformando diferentes configuraciones de la desigualdad (Reygadas, 2004).

### **Desigualdades educativas y pandemia: ¿una reconfiguración categorial?**

Ante un evento de la magnitud de una pandemia, se pone especialmente en evidencia que todas 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).

A partir de los aportes recorridos sobre los andamiajes teóricos para la comprensión de las relaciones entre las desigualdades educativas y sociales, cabe preguntarse: ¿de qué manera se han reconfigurado las desigualdades educativas en la pandemia?, ¿de qué particulares modos se han manifestado las interrelaciones e imbricaciones entre desigualdad social, o socio-territorial y desigualdad educativa?, ¿cómo han sido abordadas esas relaciones por las investigaciones que atendieron a esta problemática?

La pandemia y las características de las etapas<sup>2</sup>, recortaron súbitamente el margen de acción de las instituciones escolares y de las familias y la posibilidad de niños, niñas, adoles-



centes y jóvenes de sostener actividades escolares. Un evento de orden global que fue una contundente 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 para la investigación educativa. Ahora bien, en el marco de su magnitud, se produjeron diferenciaciones categoriales según países, regiones, niveles socio-económicos de la población, territorios, sectores y actividades económicas, escuelas.

Numerosos trabajos han comenzado a abordar los impactos y transformaciones producidos en la educación a partir de la dramática situación de la pandemia. Ante la criticidad del contexto, circuló repetidamente en los medios y en el debate público especializado, un diagnóstico acerca de una dinámica social de profundización de las desigualdades y también la emergencia de nuevas desigualdades. Si bien inicialmente se trató de un diagnóstico construido a partir de algunas referencias puntuales y no de relevamientos metodológicamente robustos, algunos trabajos recientemente publicados acercan información que valida el diagnóstico de la profundización, más aún en regiones estructuralmente desiguales como América Latina. Un informe elaborado por PNUD y Banco Mundial (2021) señala que en la región durante la pandemia se duplicó la inseguridad alimentaria; un 48% de los hogares no podía, a fines de 2021 recuperar el nivel de ingresos que tenía previo a la pandemia; un 27% de la población mayor de 18 años que estaba empleada perdió su trabajo; en particular han sido afectadas las mujeres, las madres y los/as jóvenes y, en relación con la asistencia escolar, sólo un 23% de los/as niños, niñas, adolescentes y jóvenes se encontraba asistiendo de modo presencial. Otro informe elaborado por la CEPAL para 2021 indica que *"al comparar la situación de 2017 con la prevaliente en 2019 y 2020, se aprecia que la desigualdad medida a través del coeficiente de Gini subió en nueve países y disminuyó en seis"* (2022:50), situación que da cuenta del agravamiento o profundización de este fenómeno en muchos de los países, al mismo tiempo que refleja la gran heterogeneidad regional.

En este contexto, la pandemia hizo emerger un factor de desigualación clave para hacer frente a la falta de presencialidad: los recursos informáticos de los hogares del estudiantado y de los/as docentes, y las capacidades de uso de los mismos y la conectividad. O sea, la llamada "brecha digital" como una dimensión central de las desigualdades educativas. En este sentido, un informe sobre Argentina (BID, 2021) señala que

*"Los límites que encontraron las políticas educativas para sostener la escuela fueron consecuencia directa de la desigual distribución del equipamiento y la conectividad entre jurisdicciones, y entre docentes y estudiantes de diferentes estratos sociales. En efecto, la suspensión y restricción de la asistencia a las escuelas en un contexto de profundas brechas digitales amplió las desigualdades educativas"* (2021:31).

En las publicaciones recientes basadas en datos primarios sobre las relaciones entre desigualdades educativas y sociales en pandemia, pueden distinguirse dos líneas argumentales acerca de las imbricaciones entre desigualdades educativas y sociales: 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. Diversos trabajos (Chaverri, 2021; BID, 2021) enfatizan que el acceso territorial diferenciado a internet, la poca preparación tecnológica de muchas familias y docentes y la falta de dispositivos y el hacinamiento generaron una ampliación de las brechas educativas preexistentes.

Otra línea subraya más fuertemente las imbricaciones entre ambas dimensiones. Por ejemplo, un estudio sobre jurisdicciones subnacionales, observó que la producción de contenidos fue intensa, pero fragmentada y desigual entre provincias (Di Piero y Miño Chiapino, 2020). La fragmentación se hizo evidente en las estrategias de adaptación que las escuelas debieron realizar: *“algunas utilizaron plataformas de internet propias donde se conectaban en línea la totalidad de sus estudiantes con sus profesores, mientras que en otras los docentes debían dejar fotocopias que las familias retiraban junto con los bolsones de comida”* (2020:54).

Otros trabajos señalaron 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 para sus hijos/as (Fuentes, 2020).

Estudios realizados en otros países confluyen también en destacar las imbricaciones entre las desigualdades sociales y escolares. Por ejemplo, Jacovkis y Tarabini basada en una encuesta a docentes en Barcelona, señalan que *“la polarización en las actividades pedagógicas no sólo se explica por la diversidad de capitales familiares “económico, social, cultural y tecnológico” sino también por la diversidad de prácticas educativas desplegadas por los centros educativos”* (2021:94). Al respecto, Bonal y González (2021) enfatizan que los resultados de aprendizaje difirieron según el tipo de escuela (pública o privada) en que estaban matriculados los estudiantes, el capital económico, social y cultural de la familia y sus condiciones de vida. Si bien estamos hablando de factores sociales, las desiguales capacidades de respuesta y recursos entre escuelas constituían brechas propiamente educativas; es decir, desigualdades escolares.

Una revisión exhaustiva de trabajos de investigación realizada hasta mediados de 2021, explorando la producción argentina y algunos informes elaborados por organismos de cooperación, permite afirmar que *“No observamos intentos de teorizar la pandemia y sus efectos en los sistemas educativos por fuera de los marcos teóricos preexistentes. En general, se utilizan conceptos teóricos sin abrirlos a discusión”* (Servetto et al., 2021:16).

Abordar las desigualdades en este período, implica reconocer las tramas de 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 o territorial y en el plano institucional o local. Deconstruyendo linealidades, los abordajes complejos implican revisar categorizaciones y relaciones entre las categorías.

Partiendo de esas concepciones, el proyecto de investigación que dio origen a esta revisión se planteó caracterizar multidimensionalmente las desigualdades e identificar diferentes condiciones socioterritoriales, tipos de políticas y prácticas para abordarlas, sus tensiones y sus apropiaciones. A modo de ejemplo, se sintetiza a continuación el diseño concebido para captar las desigualdades multidimensionalmente.

El énfasis de la investigación (ver nota n° 1) es la relación entre la producción de desigualdad educativa en el nivel secundario y en las alteraciones en las formas de escolarización en ASPO y DISPO. Suscribiendo a la perspectiva relacional y multidimensional para el análisis de las desigualdades y atendiendo la dimensión territorial desde una perspectiva multiescalar, el análisis propuesto se organiza a partir tres dimensiones: los recursos institucionales, la organización y la enseñanza, a partir de diferentes instrumentos y téc-

nicas de indagación (multimétodo) y en diferentes escalas (nacional, jurisdiccional, departamental, institucional). Se consideraron atributos de las jurisdicciones, de los departamentos, de los hogares y de las instituciones (ver artículo de Valencia y Suasnabar en este dossier) para dar cuenta de los diferentes modos en que fue posible sostener la escolaridad entre los años 2020 y 2021. Para ello, se recurrió a dos índices, uno ya desarrollado que permitía captar desigualdades sociales en la comparación entre departamentos (Índice de Contexto Social de la Educación, ICSE) y otro elaborado por el proyecto para considerar desigualdades educativas de partida (ver artículo de Suasnabar y Valencia en este dossier). Sobre esa base, se examinaron las desigualdades educativas vinculadas a las formas de escolarización en pandemia (expresadas en indicadores escolares, perfiles institucionales, políticas y estrategias implementadas por actores centrales y locales, ver textos de Acosta y Graizer y de Sosa en este dossier). El estudio longitudinal producto de las mediciones en 2020 y 2021 ha buscado delimitar las esferas concernidas y su reconfiguración antes y durante la pandemia. Se identifican desigualdades según variables de diferenciación ya conocidas, como modalidad (ver texto de Sosa en este dossier), sector de gestión (Acosta y Graizer), ámbito y contexto socioeconómico. El análisis de los datos identifica reconfiguraciones de las desigualdades surgidas de las condiciones de la pandemia y de la capacidad de las políticas, los actores locales, las instituciones, las familias y los sujetos para hacer frente a ellas.

En los diferentes niveles de gestión, se proponen comparaciones a fin de identificar brechas de desigualdad que dan cuenta de cómo las capacidades jurisdiccionales, de niveles intermedios de gestión y las propias instituciones elaboraron estrategias según sus recursos y antecedentes técnicos y las apropiaciones e implementaciones de las políticas nacionales. Recogiendo y sistematizando datos sobre diferentes niveles de gestión (funcionarios/as provinciales, supervisores/as, directores/as y docentes) así como también sobre estudiantes, el proyecto se abocó a captar desigualdades que no solo implican territorios y escuelas, sino también las tramas interinstitucionales e intersectoriales (especialmente con salud y con dispositivos socio-educativos) que intentaron dar respuesta a las necesidades tanto de las familias y de los/as estudiantes como de las instituciones y sus equipos.

## A modo de cierre, una síntesis de la propuesta analítica

Para finalizar se presentan algunas consideraciones sobre los procesos de reconfiguración de las desigualdades y su comprensión por medio de algunas situaciones que ejemplifican la potencia de un enfoque multidimensional.

La noción de reconfiguración remite a otro modo, a un cambio en la forma de ensamblar u organizar los componentes de un todo. Elias, con su idea de configuración social, señala que los actores y las relaciones sociales, siempre interdependientes, solo pueden captarse por medio del análisis de sus cercanías y distancias en el marco de procesos históricos (Elias, 1987). De este modo, la multidimensionalidad de la mirada sobre las desigualdades es inevitablemente relacional y se expresa en configuraciones o entramados de interdependencia cuyos elementos se pueden distinguir pero no separar. Asumir que hay una reconfiguración implica buscar el nuevo rostro de las desigualdades, en la intensidad, en las categorías diacríticas que la explican, en las relaciones entre esas categorías (ej.: gestión y ámbito de la oferta) y en el lugar que esa configuración deja a los actores para actuar, siempre diferencialmente.

El planteo de la reconfiguración de las desigualdades educativas implica también, reconocer la multidimensionalidad y relacionalidad de distintos momentos analíticos y atributos de la desigualdad.

En primer lugar, podemos 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, que 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 contrarrestar dichas inequidades. Por una parte, existen categorías tradicionales de diferenciación: ámbito, sector de gestión y modalidad. Por otra parte, las desigualdades entre niveles de gestión política (como las provincias y los municipios), configuran también 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 intracategoriales. La dispersión requiere identificar y hallar estas “nuevas” figuras, nuevas formas de las desigualdades sociales y educativas.

En tercer lugar, las desigualdades que son producto de la organización institucional y su capacidad de respuesta a los contextos y a la heterogeneidad de poblaciones estudiantiles que atiende. Es decir, 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 readecuar 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. Lo que los actores hacen, significan y disputan en la vida cotidiana escolar incide en cómo se aborda y se concibe la acción escolar (desde el derecho a la educación por ejemplo) y cómo se piensan los orígenes sociales de los estudiantes. Esta dimensión es clave para movilizar recursos y estrategias locales, pedagógicas, institucionales que ubiquen a los actores en un rol de apropiación y transformación en relación con las condiciones dadas. Concomitantemente, comenzaron a formar parte de este acervo las respuestas de las políticas para igualar oportunidades, a través de formatos institucionales alternativos u otros dispositivos, que fueron también objeto de debate por los riesgos diferenciadores que conllevan. La fragmentación educativa explica que busquemos en las instituciones, específicamente en cada establecimiento escolar, un clivaje operante en este enfoque multidimensional.

En cuarto lugar, la construcción pedagógica de las desigualdades, dada por los mecanismos institucionales, el currículo explícito y el oculto, las propuestas de enseñanza, la relación que se entabla con el saber, etcétera. Como se ha visto, la ampliación y diversificación de perfiles de “estudiantes” en el marco de un cambio de época profundo hacia fines del siglo pasado, desafió a las escuelas a responder con nuevas prácticas a estudiantes desiguales y diversos, revisando instituciones rígidas, diseñadas y configuradas

para contextos socio-históricos ya inexistentes (Tenti, 1998; Jacinto y Terigi, 2007). Los códigos en que la enseñanza y sus prácticas acontecen pueden ser vistos tanto como resultados de reglas propias de un sector social que organizan las prácticas para todos los sectores sociales, y/o como un espacio de disputa sobre qué se entiende por contenido y enseñanza escolar, con sus posibilidades de producir desiguales valoraciones de lo que los/as estudiantes saben y cómo se vinculan con el saber.

Como ejemplo, podemos señalar que: las desigualdades categoriales vinculadas a la oferta según sector de gestión (privado, estatal) operan como un clivaje relevante, tanto en las desigualdades pre pandémicas como en los resultados del seguimiento de trayectorias posible durante la pandemia. Esa relación de distancia entre ambos sectores de gestión parece profundizarse: he allí una figura propiamente pandémica, la profundización de la brecha preexistente. Pero al interior del sector estatal, es posible identificar que en contextos de menores privaciones (mejor índice del ICSE) y frente a equipos escolares (dirección, docentes, preceptores, etcétera) de supervisión y de conducción jurisdiccional con capacidades más estables -posibilidad de planificación, recursos tecnológicos, capacitación adecuada previa o durante la pandemia-, las respuestas escolares pueden arrojar condiciones de escolarización de mayor “vinculación” o de producción de relaciones de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la figura es la de un sector estatal donde la desigualdad pasa a explicarse ya no solo por la jurisdicción (Kaplan y Piovani, 2018) sino por lo que los actores locales hacen, las políticas educativas y sociales generan, incidiendo en la atenuación de desigualdades sociales y/o las propiamente educativas.

Si el nivel secundario constituye una lente para mirar desigualdades educativas, es porque la persistencia de la desigualdad se organiza en pares categoriales -al decir de Tilly (2000)- que se complejizan cada vez más: la distinción en que se organiza la oferta escolar posee potencial explicativo sistémico pero no lo dice todo. La reproducción de las desigualdades aún acontece por procesos de valoración diferencial de las personas, los hogares, los territorios, las escuelas y las experiencias y trayectorias escolares que se acentuaron pero que van cambiando su forma si la lente analítica puede mirar la conjunciones entre agentes sociales, estructuras de desigualdad persistente y nuevas desigualdades que producen figuras sociales cada vez más específicas y, tal vez, formas de abordarlas más interdependientes, más reflexivamente identificadas por los actores involucrados en ellas. Abordar las desigualdades en este período implica reconocer las tramas de las desigualdades sociales y educativas previas como punto de partida, la persistencia de dimensiones asociadas con las desigualdades ya conocidas para detectar la emergencia de nuevas expresiones y reconfiguraciones de las desigualdades educativas a nivel de las políticas, en el nivel intermedio y en el plano institucional. La multidimensionalidad y la interrelación entre desigualdades sociales y propiamente escolares hace a la propuesta aquí desarrollada. Como señala Kessler, la desigualdad persistente en América Latina es

*“una de las claves de bóveda para entender procesos políticos, sociales, culturales presentes y pasados [...] elucidar las causas, los engranajes y las consecuencias de la desigualdad fue una de las promesas de las ciencias sociales latinoamericana de la última década, con mayor o menor fortuna en sus resultados” (2014: 15 - 17)*

El contexto de pandemia y sus efectos impuso visitar las nociones tradicionales y su potencialidad analítica y, al mismo tiempo, desafió los modos de comprensión habitualmente desplegados desde la investigación social y educativa para ensayar nuevas hipótesis para hacer inteligibles los procesos históricos y los emergentes.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2021) "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina". Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- BID (2021) Educar en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en Argentina, BID, División de educación Documento para discusión N° IDB-NT-00864
- Bolívar, A. (2005) "Equidad educativa y teorías de la justicia", *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 42-69.
- Bonal, X. y Gonzalez, S. (2020) "The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis", *International Review of Education* (2020) 66, pp. 635-655
- Bottinelli, L. (2013) *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*. Serie La Educación en Debate. Buenos Aires: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Braslavsky, C. (1999) *Re - haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aula XXI.
- CEPAL (2022) Panorama Social de América Latina 2021. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Chaverri Chavez, P. (2021) "La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21 (3) (2021): (setiembre - diciembre)
- De Ibarrola, M. y M. A. Gallart (eds.) (1994) *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago-Buenos Aires-México: OREALC / CIID - CENEP
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020) "Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional" en Gutiérrez Cham, G., Herrera Lima, S. y Kemner, J (eds.) *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina*. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados
- Di Virgilio, M.M. y Serrati, P. (2019) *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Buenos Aires, UEICEE - OEI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duru-Bellat, M. (2010) "Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad", *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp.105-130.
- Dussel, I. (2014) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (43)
- Elias, N. (1987) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983) "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, 37, pp. 70-80
- Filmus, D., y Braslavsky, C. (1986) "Algunos límites a la democratización del sistema educativo" *Plural*, [Buenos Aires] 3.
- Fitoussi J. P. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Manantial: Buenos Aires.
- Fuentes, S. (2020) "Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina" en CEPAL (Comp.) *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina* (127-150), CEPAL. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46781>
- Geertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- 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)", *Práxis Educativa*, 14 (2), pp. 432-450.
- Jacinto, C. y Freitas Frey, A (2004) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París: IIPE - UNESCO
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

- Jacinto, C y Verdier, E. (2021) “Les paradoxes de la démocratisation éducative entre sélection et déclassement. Le cas de l’enseignement technique secondaire en Argentine”, *Éducation et Sociétés*, 46, pp. 39-45.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021) “COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), pp 85-102
- Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (2020) *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.S., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018) “Trayectorias y capitales socioeducativos” en Piovani, J. y Salvia, A. (Coords.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social*. Buenos Aires, CLACSO-Siglo XXI Editores.
- Kaztman, R. (1999) *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. Montevideo: CEPAL
- Kessler, G. (2002) *La experiencia educativa fragmentada: estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE/ UNESCO.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Narodowski, M., y Martínez Boom, A. (2016) “¿Por qué se expande la educación privada? Aportes para el debate global”, *Revista Colombiana de Educación*, 70, pp. 17-26.
- Nobile, M. (2012) “Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan”, *Propuesta Educativa*, 38, pp. 86-92.
- Nuñez, P.; Pinkasz, D. (2020) “¿Veinte años no es nada?: La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI” en Informe Regional del Sistema FLACSO: Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional, FLACSO.
- PNUD (2021) Una recuperación dispar. Tomándole el pulso a la región de ALC luego de la pandemia. Banco Mundial
- Reimers Arias, F. (2000) “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30 (2), 2000, pp. 11-42
- Reygadas, L. (2004) “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”, *Política y Cultura*, 22, pp. 7-25.
- Reygadas, L. (2008) *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos editorial, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ringer, F. (1992) “La segmentación en los sistemas educativos modernos” en Mueller, D., Ringer, F. Y Simon, B. (comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad
- Rochex, J.Y. (2015) “Desigualdades escolares, herramientas para evaluarlas y estudio de los procesos de producción”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (3) ,pp. 8-25.
- Rockwell, E. (1986) “Cómo observar la reproducción”, *Revista Colombiana de Educación*, 17, pp. 109-125.
- Sen, A. (1996) *Nuevo examen de la desigualdad*. Buenos Aires: Alianza.
- Servetto, S.; Fuentes, S.; Balaguer, F.; Tavella, M. E.; Cuchan, N.; Agüero, M.; Belmes, A.; Galarza, C.; Grigioni, A.; Lastra, A.; Moro Eik, L.; Pellizzari, L.; Sanchez Escalante, C; Suertegaray, F.; Yapur, J.; (2021). “Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión”, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 16 (9), pp. 14-26.
- Steinberg, C., Centrángolo y Gatto, F. (2011) *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Santiago de Chile, CEPAL-UPEA
- Tedesco, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires

- Tenti, E. (1998) "Expectativas y Valores" en Tenti, E. y Sidicaro, R. (comps.) *La Argentina de los jóvenes : entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: Unicef-Losada.
- Tilly, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004) "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media", *Praxis Educativa*, 9, pp. 108-110
- Ziegler, S., Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018) "Las propuestas curriculares en escuelas de élite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio", *Páginas De Educación*, 11(2), 40-60.

## Notas

- <sup>1</sup> Este texto es resultado de la tarea asumida por un equipo de trabajo que se conformó en el marco del Proyecto PISAC COVID-19 N° 023 "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia", ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Investigadora responsable: Renata Giovine. El equipo estuvo integrado por los/as autores/as y por Daniel Pinkasz, colega que realizó valiosos aportes que han sido recogidos en el texto. Agradecemos también las lecturas y comentarios de otros/as colegas del proyecto a las versiones preliminares, especialmente a Oscar Graizer, Renata Giovine y Silvia Servetto.
- <sup>2</sup> En Argentina se denominaron de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO, restringiendo al mínimo la circulación de las personas) y de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) con medidas estrictas para una circulación controlada.



\* Claudia Jacinto es Doctora en Estudios de América Latina, Sociología de la Universidad París III, Francia; Investigadora Principal del CONICET, CIS-IDES; Coordinadora del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo; Miembro de la Academia Internacional de Educación, Argentina. E-mail: cjacinto@ides.org.ar

\*\* Sebastián Fuentes es Doctor en Antropología Social, Universidad Nacional de San Martín; Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciado en Filosofía, Universidad del Salvador; Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Email: sfuentes@flacso.org.ar

\*\*\* Nancy Montes es Especialista en Indicadores Sociales y demográficos, Universidad de Buenos Aires; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina, Argentina. E-mail: nmontes@flacso.org.ar



# 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

*Secondary Schools and Broadening the Context of Transmission in Pandemic. A Discussion about School Segmentation from the Contributions of the National Evaluation of the Pedagogical Continuity Process (ENPCP) 2020-2021*

FELICITAS ACOSTA\*

Universidad Nacional de General Sarmiento

OSCAR L. GRAIZER\*\*

Universidad Nacional de General Sarmiento

## Resumen:

El artículo presenta un análisis del desarrollo de las formas de escolarización durante la pandemia por Covid-19 entre 2020 y 2021 en escuelas secundarias de la Argentina. De manera más específica se centra en la descripción de algunas dimensiones de la organización institucional y de la enseñanza durante el período de referencia según el sector de gestión de la oferta. A partir de una caracterización de cada categoría del sector se busca problematizar la relación entre ciertas condiciones de la oferta, según sea estatal o privada, y posibles efectos diferenciales conforme las alteraciones de la forma de escolarización por la ampliación del contexto de transmisión en pandemia.

El argumento principal del artículo sostiene que la interrupción de la escolarización presencial y su reacomodamiento ampliaron el contexto de transmisión (se extendieron los espacios y temporalidades de la enseñanza escolar), así como se alteraron otros principios que regulan la comunicación pedagógica. Las condiciones institucionales de la unidad de sector estatal o de sector privado serían la resultante de la combinación entre los atributos de la organización de la oferta, aquellos de la población que atiende cada sector (nivel socioeconómico) y aquellos relativos a la trayectoria de escolarización.

El trabajo se basa en los datos provenientes de un estudio de panel simple 2020-2021 sobre la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) realizado en convenio entre la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación y el proyecto "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia" (PISAC COVID-19 N° 023).

**Palabras clave:** Pandemia - Educación Secundaria - Formas de escolarización - Contexto de transmisión

## Abstract:

*The article analyses the development of schooling forms during the Covid-19 pandemic between 2020 and 2021 in secondary schools in Argentina. It focuses explicitly on describing some dimensions of the institutional organization and teaching during the reference period according to the supply management sector. Following the characterization of each sector's category, it problematizes the relationship between certain supply conditions, whether state or private, and possible differential effects according to the alterations in the form of schooling due to the expansion of the context of transmission in a pandemic.*

*The article's main argument maintains that the interruption of face-to-face schooling and its rearrangement expanded the context of transmission (spaces and temporalities of school education) and altered other principles that regulate pedagogical communication. Consequently, the institutional conditions of the state or private sector unit would be the result of the combination of the organization of supply's attributes, those of the population served by each sector (socioeconomic level) and those related to the schooling trajectory.*

The work uses data from a simple panel study 2020-2021 on the National Evaluation of the Pedagogical Continuity Process (ENPCP) carried out in an agreement between the Secretariat of Evaluation and Educational Information (SEIE) of the Ministry of Education and the project "The reconfiguration of inequalities linked to Argentine secondary education in a pandemic/post-pandemic situation" (PISAC COVID-19 N° 023).

**Keywords:** Pandemic - Secondary Education - Forms of schooling - Contexts of transmission

---

Cita recomendada: Acosta, F. y Graizer, O. L. (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", en *Propuesta Educativa*, 31(57), pp. 31 - 57.

---

## Introducción

El artículo presenta un análisis del desarrollo de las formas de escolarización durante la pandemia por Covid-19 entre 2020 y 2021 en escuelas secundarias de la Argentina. De manera más específica se centra en la descripción de algunas dimensiones de la organización institucional y de la enseñanza durante el período de referencia según el sector de gestión de la oferta. A partir de una caracterización de cada categoría del sector se busca problematizar la relación entre ciertas condiciones de la oferta, según sea estatal o privada, y posibles efectos diferenciales conforme las alteraciones de la forma de escolarización por la ampliación del contexto de transmisión en pandemia.

Para ello, el artículo recupera parte de los resultados de una investigación sobre la educación secundaria en la Argentina durante 2020 y 2021 titulada “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” (PISAC COVID-19 N° 023). Esta investigación indagó sobre las transformaciones en las condiciones de la escolarización en la educación secundaria en el marco de las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) con foco en las dinámicas de la desigualdad educativa. Persiguió el objetivo de identificar las alteraciones de las formas de escolarización ligadas a la suspensión de la actividad presencial y el retorno a las aulas, las configuraciones institucionales resultantes y las desigualdades emergentes.

La investigación incluyó la realización de un estudio de panel simple 2020-2021 sobre la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) en convenio con la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación, que había realizado una encuesta en 2020. El estudio de panel brindó información sobre las formas de escolarización en educación secundaria durante la emergencia sanitaria, incluyendo la vuelta progresiva a la presencialidad desde marzo de 2021 hasta el momento de la implementación de una nueva encuesta, entre mediados de mayo y junio de ese año. Esta encuesta se realizó a 1.880 directivos y 6.747 docentes de nivel secundario a partir de algunas de las dimensiones consideradas en la ENPCP realizada por la SEIE en mayo 2020 e incorporó algunas nuevas orientadas a brindar información sobre continuidades y rupturas acontecidas entre 2020 y 2021. La muestra fue construida por la SEIE para el relevamiento de 2020; tomó como unidad de análisis establecimientos de nivel secundario según el marco muestral del Relevamiento Anual 2019 (RA). Se trató de una muestra de establecimientos aleatoria y estratificada por jurisdicción, sector de gestión y ámbito.

El análisis para el estudio de panel se realizó, por un lado, considerando una selección de atributos de las principales dimensiones del proyecto de investigación: i) recursos materiales (dispositivos y conectividad, condiciones y recursos del hogar, servicios a la comunidad); ii) condiciones político organizacionales (condiciones institucionales y caracterización del hogar, condiciones del trabajo de directivos y docente) y iii) condiciones pedagógicas (organización pedagógica —agrupamientos, temporalidad, propuestas de actividades de enseñanza, condiciones de las y los estudiantes para la escolarización). Por otro lado, el análisis incorporó el cruce de los resultados según i) sector de gestión (estatal-privado); ii) ámbito (rural-urbano); iii) tamaño de la escuela, sobre los datos del Relevamiento Anual 2019 del Ministerio de Educación de la Nación (RA) y iv) dos índices: Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)<sup>1</sup> e Índice de Situación de Trayectorias Escolares (ISTE)<sup>2</sup>.

Al considerar las diferencias en las dimensiones referidas a la escolarización durante la pandemia, los resultados de la encuesta reflejan que los indicadores que refieren a las condiciones socioeconómicas aparecen con fuerza en cada una de las dimensiones, especialmente aquellas ligadas al uso de recursos o condiciones de acceso a las actividades escolares. Sin embargo, el sector de gestión es el atributo que ordena la mayor parte de las diferencias entre las respuestas, salvo algunos casos en que el ámbito rural se distingue claramente del urbano por las posibilidades de volver a la presencialidad<sup>3</sup>.

Hasta cierto punto, este resultado es esperable. Por un lado, la investigación educati-

va sobre la educación secundaria mostró el carácter histórico de la diferenciación de la oferta educativa en circuitos públicos y privados con efectos de segmentación en el sistema educativo (Acosta, 2021; Braslavsky, 1985; Tiramonti y Ziegler, 2008). Por otro lado, diversos estudios sobre la educación secundaria describen los efectos diferenciales de las condiciones de escolarización del sector estatal y el privado, tanto en términos de segregación socioeconómica (Gasparini *et al.*, 2011; Krüger, 2012; Krüger y Formicella, 2012; Narodowski *et al.*, 2016) como de calidad según los resultados de las pruebas estandarizadas o generalizadas o indicadores de eficiencia interna (Albornoz *et al.*, 2016; Cervini, 2003a; Krüger, 2011; Leivas, 2019; Marchionni *et al.*, 2013; Rivas, 2015; Santos, 2007).

Asimismo, en relación con el alcance de la privatización de la oferta escolar de educación secundaria, la literatura especiali-

zada indica su progresividad desde la posguerra (De Luca, 2008; Morduchowicz, 1999; Vior y Rodríguez, 2012) así como su incremento durante el siglo XXI. Fenómeno que se percibe tanto en el ámbito regional (Arcidiácano *et al.*, 2014; CLADE, 2014; Edwards y Means, 2019; Narodowski y Martínez Boom, 2016; Pereyra, 2008; Rivas, 2015; Verger *et al.*, 2017) como en el ámbito nacional (Almeida *et al.*, 2017; Bottinelli, 2013; Feldfeber *et al.*, 2018; Gamallo, 2015; Narodowski y Moschetti, 2015; Narodowski *et al.*, 2017; Vior y Rodríguez, 2020; para una lectura crítica sobre la efectiva privatización de la educación secundaria argentina en las últimas décadas ver De Luca y Sartelli, 2019). Las causas de la extensión de la privatización no son objeto de este trabajo. Interesa, más bien, indagar sobre los atributos de cada sector de gestión que podrían asociarse a la producción de



Imagen por Prostooleh - Freepik.com

efectos diferenciales sobre la escolarización durante la pandemia: si el sector de gestión clasifica a la unidad institución escolar entonces se requiere discriminar los atributos de esa unidad.

En las últimas décadas diversos estudios cuantitativos indagaron acerca de los atributos diferenciales de cada sector de gestión, mediante el análisis de los datos de pruebas estandarizadas como los del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA o, en menor medida, de evaluaciones nacionales (Albornoz *et al.*, 2016; Cervini, 2003a, b; De Hoyos *et al.*, 2015; Formicella y Krüger, 2013; Ibañez Martín, 2017; Marchionni *et al.*, 2013; Mattioli, 2019; Quiroz *et al.*, 2018). Estos estudios incluyen diferentes formas de considerar el sector de gestión. Algunos sólo distinguen entre la titularidad de la escuela (pública o privada) mientras que otros diferencian entre atributos como los socioeconómicos, los individuales (en su mayoría referidos a datos sobre la trayectoria escolar del estudiante), los recursos materiales de las escuelas y las condiciones para la toma de decisiones condensadas en la noción de autonomía (selección y nombramiento de docentes, disposición de recursos financieros).

Si bien la mayoría utiliza los índices construidos por PISA respecto de las características de las escuelas, algunos toman en forma directa la clasificación en torno de tres variables de atributos: capital humano (docentes certificados, número de estudiantes por docente, docentes especializados), físico (recursos educativos para la enseñanza) y social (percepciones de los directivos sobre la composición y el clima escolar); son menos los estudios que combinan los índices de PISA con índices propios, aunque algunos incorporan, por ejemplo, índices sobre disponibilidad de computadoras.

En particular, el estudio reciente de Dari *et al.* (2022) en base a los resultados de PISA 2018 ofrece una sistematización sobre los alcances y los límites de los estudios antes mencionados para dar cuenta de atributos diferenciales según el sector de gestión. Para los autores, algunos límites se encuentran en las características metodológicas de los estudios: si son estudios de modelos de regresión lineal o de modelos multinivel o si incluyen la medición del contexto socioeconómico de la escuela además del de los estudiantes.

Respecto de otros atributos del sector de gestión, concluyen que estos estudios muestran la incidencia del sector en las diferencias entre los rendimientos promedios de las escuelas aunque no dan cuenta de la capacidad explicativa de otras características institucionales o pedagógicas que no sean las condiciones socioeconómicas de los alumnos. El análisis que realizan incorpora las condiciones socioeconómicas de las escuelas y les permite concluir que

*"[...] la brecha público/privado se explica totalmente por las desigualdades socioeconómicas entre alumnos y entre escuelas, y por tanto, no podría adjudicarse a otras características, sean ellas referidas a diferentes aspectos de la institución escuela como a las diferentes formas que puede asumir la práctica pedagógica dentro de sus aulas. Esta conclusión es válida para matemática y lectura en todas las regiones incluidas con muestras representativas"* (Dari *et al.*, 2022: 121-122).

Como se mencionó más arriba, el objetivo del artículo es indagar sobre los atributos de cada sector de gestión que podrían asociarse a la producción de efectos diferenciales sobre la escolarización en un momento particular: la pandemia. El argumento principal del artículo sostiene que la interrupción de la escolarización presencial y su reacomodamiento ampliaron el contexto de transmisión (se extendieron los espacios y tempo-

ralidades de la enseñanza escolar, así como se alteraron otros principios que regulan la comunicación pedagógica). Las diferencias en las respuestas de las escuelas frente a dicha ampliación se encuentran asociadas a una combinación de las condiciones institucionales que se agrupan en uno y otro sector de gestión de la oferta escolar y que no se reducen al peso del perfil socioeconómico de la matrícula. Así entendidas, las condiciones institucionales de la unidad de sector estatal o de sector privado serían la resultante de la combinación entre los atributos de la organización de la oferta (tamaño, cobertura de cargos, los recursos —espaciales, tecnológicos— las condiciones de los docentes), aquellos de la población que atiende cada sector (ICSE, nivel socioeconómico, servicio alimentario gratuito) y aquellos relativos a la trayectoria de escolarización (ISTE).

El artículo plantea la posibilidad de una modificación en los mecanismos de segmentación en relación con las formas de escolarización. Habría una relación de incidencia entre las alteraciones en las formas de escolarización por la ampliación del contexto de transmisión y una creciente diversificación institucional con efectos sobre la segmentación educativa. En este sentido, se propone que el comportamiento de las condiciones institucionales guarda relación con las características que adquiere el contexto de transmisión, de mayor o menor complejidad dada su ampliación, generando otras formas de escolarización, las que podrían asociarse a grupos sociales diferenciados produciendo una nueva forma de segmentación de la educación secundaria.

En suma, se busca caracterizar las condiciones de las escuelas para identificar factores que permitan comprender mejor la relación entre condiciones institucionales y producción de desigualdad escolar. Tal como se desarrolló anteriormente, es claro que existen estudios sobre la cuestión: en este caso el tamaño de la muestra y la posibilidad del estudio tipo panel ofrecen una oportunidad para sumar información a escala nacional y aportar mayor densidad a los estudios sobre diferenciación institucional.

Para ello, el artículo se organiza en tres partes. En la primera se describe la articulación entre los conceptos que orientan el análisis de la información: formas de escolarización, ampliación del contexto de transmisión y condiciones institucionales de la oferta escolar según el sector de gestión. La segunda presenta los datos provenientes del estudio respecto de las formas de operar de cada sector en la organización de la enseñanza durante la pandemia. Finalmente se ofrecen unas conclusiones sobre los aportes del trabajo para una mejor comprensión de las dinámicas institucionales y su relación con la producción de desigualdad escolar.

## **1. Entre las formas de escolarización y el sector de gestión: conceptos para analizar las diferencias en la oferta escolar en escenarios de ampliación del contexto de transmisión**

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

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

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

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

La noción de formas de escolarización recupera la dinámica del surgimiento y expansión de la forma escolar de socialización hacia el conjunto de la sociedad. Por lo tanto, constituye una base para integrar procesos específicamente escolares con dinámicas sociales cuyo resultado configura desigualdades educativas que se traducen en desigualdades escolares como la diferenciación institucional, la diversificación y la segmentación, propias de la expansión de los sistemas educativos (Acosta, 2020; Ojalehto *et al.*, 2017).

El modelo institucional de la escuela secundaria en la Argentina se ancla en las formas de escolarización arriba descriptas aunque con algunas especificidades. Por un lado, comparte los atributos hegemónicos de la escolarización respecto del tiempo y el espacio (presencialidad, simultaneidad, gradualidad; Terigi, 2020). Su particularidad radica en la progresión en la disciplina como núcleo de la organización: mientras la edad se transformó en la variable principal del modelo pedagógico y organizacional de la primaria, los contenidos lo hicieron en la secundaria con efectos sobre la estructuración de la enseñanza en torno de disciplinas y horas clase (Acosta, 2014). Por otro lado, participa de la lógica sistémica de expansión dadas las leyes de obligatoriedad escolar. Aquí su función es la de regular el flujo de estudiantes en la tensión entre extensión y diversificación (Acosta, 2021).

Las medidas de aislamiento, en sus variantes, implicaron una interrupción de los atributos de las formas de escolarización aunque no se suspendió la obligatoriedad –atributo central de la escolarización. Estos podrían capturar aquellas configuraciones promovidas por las iniciativas de continuidad educativa que se desarrollaron en distintos momentos de la pandemia (ASPO/DISPO) y ámbitos tales como centros de escolarización articulados con municipios y/o organizaciones sociales, o las mismas acciones educativas en el hogar. Sin embargo, así como la extensión del espacio/tiempo de la transmisión escolar demandó alteraciones, el despliegue de las formas de escolarización en pandemia también supuso algo distinto, en particular en las disposiciones de los individuos (no presencialidad) y de las instituciones (no edificio escolar, recursos de trabajo remoto).

En efecto, la pandemia alteró las formas de escolarización al presentar un nuevo escenario: la posibilidad de extender la enseñanza escolar más allá de los límites temporales y edilicios (Dussel, 2021; Serra, 2022). Es en este sentido que se sostiene la idea de ampliación del contexto de transmisión, en una reformulación del concepto desarrollado por Basil Bernstein (2000), junto con la variación de los valores de los principios que lo regulan. Se entiende al contexto de transmisión como los principios discursivos y los requerimientos materiales (recursos materiales) que regulan la forma que adopta la comunicación pedagógica. Los principios que regulan el contexto de transmisión refieren a: i) la modalidad de estructuración de la enseñanza a partir de la delimitación del espacio-tiempo de la actividad (sincrónica-asincrónica); ii) los principios discursivos de selección y secuenciación de saberes; iii) los criterios de evaluación en tanto principios que definen al conocimiento válido o legítimo a ser transmitido y aprendido.; iv) una economía política de la transmisión compuesta por el ritmo de aprendizaje (cuánto en cuánto tiempo) y unos recursos simbólicos y materiales (Graizer, 2009, 2020).

La ampliación del contexto de transmisión caracterizaría las formas de escolarización durante la pandemia: las modalidades que adoptó el contexto de transmisión podría indicar alteraciones de las formas de escolarización. Se propone que la ampliación del contexto de transmisión supone una nueva combinación de las características del tiempo y el espacio escolar, dentro o fuera de la simultaneidad presencial, en un ritmo, más intenso o más débil y en relación con unos recursos materiales y simbólicos. La *simultaneidad presencial* caracteriza la modalidad de estructuración ya que la torna sincrónica y los recursos materiales de la economía política de la transmisión quedan sujetos a la unidad de distribución edificio escolar. La *simultaneidad no presencial* redefine la modalidad, puede hacerla asincrónica, y diversifica los recursos simbólicos y materiales requeridos tanto de docentes como de alumnos. Una alternativa a las dos anteriores sería la de la *no simultaneidad*, modalidad que puede ser presencial o no presencial en la que la diversificación estalla hasta el límite de la enseñanza individual.

La pandemia produjo una situación extrema: la interrupción plena de la actividad escolar. En instancias de continuidad cabe distinguir y combinar entre actividad sincrónica y sus diferentes intensidades según la frecuencia y la cantidad de tiempo (alta/media/baja) y actividad asincrónica en función del grado de estructuración de la actividad y el seguimiento (alto/medio/bajo). Asimismo, las formas de escolarización durante la pandemia acrecentaron el peso de las condiciones del hogar, particularmente durante el ASPO, pero se combinaron con situaciones diferenciales respecto de elementos clave para la organización de la enseñanza en pandemia, en particular la conformación de plantas docentes y los recursos tecnológicos disponibles. Esto podría tener efectos sobre la producción de un nuevo tipo de relación social a la vez que ampliaría las diferen-



cias generando nuevas desigualdades. La escasez de recursos materiales y simbólicos es productiva porque impone, desde la restricción, un modo de enseñar.

En función de ello, las diferencias en las condiciones institucionales según el sector de gestión, estatal o privada, cobran mayor relevancia. Como se anticipó en la introducción, los resultados de la encuesta muestran que el sector de gestión se comportó de manera diferenciada respecto de las dimensiones vinculadas al sostenimiento de la continuidad educativa. Por supuesto, distintas variables asociadas intervienen en la distribución territorial del sector de gestión, tales como el tamaño de las jurisdicciones, la concentración de población urbana y las modalidades de expansión de la oferta del sector privado. Es claro que esta distribución se relaciona, además, con la aglutinación de un mismo perfil socioeconómico y de capital escolar en uno y otro sector. De esta manera, éste expresa una diferenciación según el perfil de la matrícula, pero también expresa diferencias en relación con capacidades institucionales y en las formas que adoptaron las prácticas pedagógicas en pandemia. Es decir, hay una confluencia de atributos de la población y de las instituciones con efectos diferenciales sobre las posibilidades de estructuración de la oferta de enseñanza. Esta confluencia complejiza la relación entre las desigualdades de origen social y las desigualdades educativas puesto que acentúa los procesos de diferenciación institucional que están en la base de la segmentación histórica de la educación secundaria en la Argentina (Acosta, 2020).

Por ello, en este trabajo se sostiene que si el sector de gestión clasifica a la unidad institución escolar se requiere discriminar los atributos de esa unidad, particularmente aquellos que podrían resultar diferenciales en la estructuración del contexto de transmisión durante la pandemia. Los datos de la encuesta permiten discriminar dichos atributos y proponer al sector como una configuración resultante de la combinación de condiciones institucionales que devienen de i) las condiciones para la escolarización del grupo social que constituye la matrícula (nivel socioeconómico, capital material y cultural, en particular el escolar); ii) las condiciones de la oferta institucional (tamaño de la escuela, cobertura de cargos, recursos materiales); iii) las condiciones de docentes y directores para la organización de la enseñanza en pandemia (estabilidad en los cargos, cantidad de escuelas en las que trabaja, recursos materiales personales) y iv) el perfil de los estudiantes según la continuidad o discontinuidad de las trayectorias escolares (ISTE).



Imagen por Freepik - Freepik.com

Discriminar los atributos que configuran al sector de gestión, en tanto variable que diferencia las formas de escolarización en pandemia, permite ir más allá de las propiedades de orden administrativo que definen cada sector y comprender a las escuelas como configuraciones institucionales. En principio, los resultados de la investigación indicarían que la segmentación se relaciona más con las características de dichas configuraciones que con el sector de gestión en tanto categoría administrativa: no es solamente un problema de administración, estatal o privada, o del peso del nivel socioeconómico de la matrícula (Cervini, 2003 a; 2003b; Formichella y Krüger, 2013; Quiroz *et al.*, 2018) sino de lo que se configura en uno y otro sector dando lugar a procesos de diferenciación institucional (Ojalehto *et al.*, 2017). Al mismo tiempo, las alteraciones por la ampliación del contexto de transmisión exceden estos procesos y los extenderían hacia las formas de escolarización en su conjunto.

Analizar los efectos diferenciales del sector de gestión desde esta articulación entre formas de escolarización, ampliación del contexto de transmisión y segmentación bajo la forma de la extensión de la diferenciación institucional ofrece precisión al estudio de las relaciones entre desigualdades sociales y desigualdades educativas. Sobre todo si se considera a las condiciones institucionales en tanto configuración resultante de atributos de distinto origen que, por efecto de la ampliación del contexto de transmisión, adquieren un peso distinto; esto es el valor del capital material y cultural o del perfil de los estudiantes según ISTE puede adquirir un valor relativo diferencial.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Luhmann (1995; 2009), las configuraciones institucionales resultantes en uno u otro sector podrían considerarse como un sistema en conexión con otros sistemas o dentro de un entorno, en relaciones que son diferentes de la influencia o la determinación causal. Estas configuraciones no son expresión de las características de los grupos poblacionales que las componen sino que interactúan con el sistema social de manera productiva. Funcionan como sistemas interpenetrados, de manera que su complejidad “[...] es el resultado de sus relaciones con el entorno, es construida y empleada dentro de su entorno y conservada mediante su entorno” (Luhmann, 2009: 116). Los sistemas interpenetrados se co-determinan, su funcionamiento se configura en la interpenetración; aunque sostienen su autonomía, operan del modo que lo hacen en el acople estructural. Tal acople estructural supone que la reproducción de cada sistema se basa en sus propias estructuras. De esta manera, sería la configuración institucional la que, al reproducir su combinación, produce diferenciación en las formas de escolarización.

Las formas de escolarización en pandemia son resultado de los valores que toman cada uno de los principios que regulan el contexto de transmisión (intensidad y frecuencia según actividad sincrónica o asincrónica) y las configuraciones institucionales, expresión, a su vez, de la interpenetración productiva entre el sistema social y el sistema escolar. En la sección siguiente se presenta una selección de datos para caracterizar algunas de las condiciones de dichas configuraciones y los modos de organizar la enseñanza frente a la ampliación del contexto de transmisión.

## 2. Resultados del estudio panel de la ENPCP 2020 - 2021. Aportes para la caracterización institucional de las formas de escolarización

En esta sección se expone una selección de datos que permite caracterizar las condiciones desde las que se desplegaron las formas de escolarización según el sector de gestión en el período de pandemia en el 2020 y la primera mitad del 2021. Estas son puestas en rela-

ción con la forma que adquirieron en pandemia los principios que regulan el contexto de transmisión referidos en la sección anterior, particularmente la delimitación del espacio-tiempo de la actividad y la economía política de la transmisión (ritmo y recursos). Tal como se anticipó en la introducción, el objetivo es indagar sobre los atributos de cada sector de gestión que podrían asociarse a la producción de efectos diferenciales sobre la escolarización durante la pandemia. Para ello, se utilizan fuentes secundarias (Relevamiento Anual 2019 —RA 2019, procesamientos realizados sobre el CENSO 2010 y el operativo Aprender 2019) y resultados del estudio de panel del Proyecto PISAC COVID-19 N° 023.

La presentación de los resultados se organiza en tres apartados. El primero presenta datos de la distribución territorial de la oferta escolar según el sector de gestión a modo de encuadre sobre la extensión y la contextura de esta variable de diferenciación en la educación secundaria en la Argentina. El segundo despliega datos referidos a una selección de los atributos identificados como relevantes para la caracterización del sector en tanto configuración resultante de la combinación de condiciones institucionales. El tercer apartado se centra sobre la estructuración de la enseñanza en un escenario de ampliación del contexto de transmisión con foco en las formas de comunicación y el entorno de trabajo con estudiantes durante el período estudiado según el sector de gestión.

## 2.1. Desigualdad territorial y distribución jurisdiccional de la oferta escolar según sector

El sistema educativo no es ajeno a la heterogeneidad estructural y las diversas desigualdades (de ingresos, productiva, de infraestructura, accesibilidad y conexión) que atraviesan la Argentina y se expresan de manera inter e intra territorial (Salvia y Rubio, 2017; Maceira, 2018). La oferta escolar se distribuye de manera desigual en el territorio y se inscribe en complejas relaciones con los sistemas educativos jurisdiccionales (Steinberg *et al.*, 2019). Uno de los efectos de la distribución desigual de la oferta es la segregación socio-espacial por nivel socioeconómico y su relación con la distribución por sector de gestión y geográfica.<sup>4</sup> En este sentido, Krüger *et al.* (2022) sostienen que la segregación aumenta en las jurisdicciones de mayor tamaño y densidad poblacional, con un sistema educativo expandido y una alta participación del sector privado.

Respecto del nivel secundario, los datos disponibles del RA 2019 indican que el 71% de la matrícula de nivel secundario (total país) asiste a escuelas del sector público, la misma proporción se encuentra en relación con el número de unidades de servicio. Conforme lo señalado en el párrafo precedente, la distribución regional arroja que la mayor proporción de matrícula del sector privado se encuentra en las jurisdicciones más grandes y de mayor concentración urbana. Tres jurisdicciones superan la proporción general de matrícula en el sector privado: en la Ciudad de Buenos Aires la matrícula se divide por mitades entre escuelas estatales y privadas; en Córdoba alcanza al 40% del total y en la provincia de Buenos Aires al 33%. Un conjunto de siete provincias ronda una distribución de 75% de matrícula estatal frente al 25% de privada ( $\pm 2\%$ ): Entre Ríos, Mendoza, Misiones, Santa Fe, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán. El resto de las jurisdicciones poseen entre el 80% al 90% de matrícula estatal. Si se toman las tres jurisdicciones con mayor porcentaje de matrícula del sector privado suman el 66% del total de la matrícula del sector privado del país, aunque suman el 54% de la matrícula total de nivel secundario.

La distribución de unidades de servicio por jurisdicción según sector de gestión guarda una relación similar con aquella de la matrícula, salvo para el caso de Ciudad de Buenos

Aires que posee en el sector estatal un 32% del total de unidades de servicio del nivel secundario, pero atiende al 50% de la matrícula. Las cuatro jurisdicciones más grandes del país (Provincia de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe) concentran casi el 70% del total de la oferta privada de nivel secundario en unidades de servicio.

Cabe advertir que en el estudio realizado el análisis de resultados por jurisdicción según sector de gestión, específicamente para el privado, se dificulta dado que en algunos casos la cantidad absoluta de establecimientos es muy reducida, incluso con la ponderación diseñada por la SEIE para la muestra de la ENPCP.

## 2.2. Atributos del sector de gestión y condiciones institucionales

En la primera sección se enumeraron los atributos identificados como relevantes para la caracterización del sector en tanto configuración resultante de la combinación de condiciones institucionales. En este apartado se presenta una selección de datos referidos a cada uno de ellos: i) las condiciones para la escolarización del grupo social que constituye la matrícula (nivel socioeconómico, condiciones materiales de los hogares para cada categoría de sector); ii) las condiciones de la oferta institucional (tamaño de la escuela, cobertura de cargos, recursos materiales); iii) las condiciones de docentes y directores para la organización de la enseñanza en pandemia (estabilidad en los cargos, cantidad de escuelas en las que trabaja, recursos materiales personales) y iv) el perfil de los estudiantes según la continuidad o discontinuidad de las trayectorias escolares (ISTE).

*Condiciones para la escolarización del grupo social y perfil de los estudiantes según la continuidad o discontinuidad de las trayectorias escolares en tanto atributos de la configuración institucional*

El nivel socioeconómico de estudiantes por establecimiento es un aspecto central a considerar en relación con las formas de escolarización, y adquiere mayor relevancia para los sectores de nivel socioeconómico más alto y más bajo donde otros estudios indican mayores índices de segregación (Krüger *et al.*, 2022). La muestra del estudio refleja esta situación. En el cuadro N°1 se observa la distribución según el Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), basado en el Censo 2010. El 45% de la matrícula del sector estatal proviene de territorios con valores de vulnerabilidad críticos (el mayor del índice) y altos; mientras que el sector privado posee 18% en esta situación. Al considerar el Índice Socioeconómico del Alumno de Aprender 2019 (Cuadro 2), en el sector estatal el 17% de su matrícula es de NSE bajo y 0% con NSE alto, mientras que el sector privado posee un 20% de su matrícula con NSE alto y sólo dos por ciento con bajo<sup>5</sup>.

**Cuadro 1: Distribución de establecimientos por sector de gestión según condiciones socioeconómicas del territorio (ICSE). Total país. Año 2019. En porcentaje**

Estrato ICSE (dicotómico)	Sector de gestión	
	Estatad	Privado
Bajo o medio	55	82
Alto o crítico	45	18

Fuente: Elaboración propia con datos de ICSE sobre la base de Censo 2010.

## Cuadro 2: Distribución de establecimientos por sector de gestión según nivel socioeconómico de las y los estudiantes (NSE). Total país. Año 2021. En porcentaje

Campos único NSE	Sector de gestión	
	Estatal	Privado
Bajo	17	2
Medio	69	70
Alto	0	20
Heterogénea	13	8

Fuente: Elaboración propia con datos de Operativo Aprender 2019.

En el cuestionario a directivos implementado en 2021 se consultó sobre el acompañamiento con servicio alimentario gratuito a familias de las escuelas lo cual, además de hacer referencia a políticas públicas, indica el tipo de población que asiste a los establecimientos. Como se observa en el cuadro 3, el 48% de escuelas estatales brindan servicios alimentarios gratuitos, frente al 5% de escuelas del sector privado.

## Cuadro 3: Encuesta a directivos. Escuelas que brindan servicios alimentarios gratuitos por sector de gestión. Total país. Año 2021. En porcentaje

Total	Sector de gestión	
	Estatal	Privado
Sí	48	5
No	52	95
Total	100	100

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023).

En las encuestas realizadas a directivos y docentes se relevó información acerca de sus percepciones sobre las dificultades que pudieron haber tenido los estudiantes para hacer frente a las actividades escolares durante la pandemia. En los cuadros que siguen se presentan datos que permiten ampliar la información sobre las condiciones socioeconómicas de la población que asiste a las escuelas según sector.

La distancia entre sectores en relación con la categoría “dificultades socioeconómicas” supera los 50 puntos porcentuales en ambas tomas en las respuestas de directivos; en el caso de docentes la distancia en el 2020 es de 44 puntos y en el 2021, si bien se reduce a 35 puntos porcentuales, sigue siendo muy amplia.

Cuando se observan las categorías sobre acceso a recursos electrónicos o conectividad a internet, aspectos que durante la pandemia adquirieron una significativa relevancia, las diferencias entre sectores son claras, tanto para la opinión de directivos cuanto de docentes, en detrimento de la situación de la población que asiste al sector estatal.

**Cuadro 4: Encuesta a directivos. Tipo de dificultades de las/os estudiantes para la realización de las actividades escolares por sector de gestión. Total país. Años 2020 y 2021. En porcentaje**

	2020			2021		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado		Estatal	Privado
Dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.)	55	72	21	65	80	34
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares etc.)	86	95	67	75	90	44
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	88	97	70	76	90	46

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

**Cuadro 5: Encuesta a docentes. Tipo de dificultades de las/os estudiantes para la realización de las actividades escolares por sector de gestión. Total país. Años 2020 y 2021. En porcentaje**

	2020			2021		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado		Estatal	Privado
Dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.)	57	67	23	72	79	44
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares etc.)	85	90	66	80	86	55
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	90	93	77	81	87	58

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

En el cuestionario a docentes de 2021 se incorporó una opción en relación con las dificultades de los estudiantes para la realización de las actividades escolares, que refería a la “falta de recursos necesarios”: 77% de docentes de escuelas estatales respondió esta opción frente a un 40% de docentes del sector privado.

La distribución del ISTE según sector de gestión indica que del total de escuelas del sector estatal un 46% se clasifican con Valores no favorables o con altos niveles de discontinuidad de las trayectorias de sus estudiantes, y sólo un 9% con valores asociados a trayectorias continuas. En el caso de las escuelas privadas, 71% de estas posee valores asociados a trayectorias continuas y sólo un 2% a discontinuas.

## Cuadro 6 Distribución de establecimientos según situación de las trayectorias escolares (ISTE-ES) por sector de gestión. Total país. Año 2019. En porcentaje

Rangos de ISTE	Sector de gestión	
	Estatal	Privado
Valores no favorables o con altos niveles de discontinuidad	46	2
Valores moderados o con niveles medios de discontinuidad en las trayectorias	45	26
Valores favorables asociados a trayectorias continuas	9	71

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2019

El ISTE expresa trayectorias de estudiantes pero los datos se construyen a partir de la información brindada por las escuelas al RA, la unidad de relevamiento no son los individuos sino los establecimientos. Se podría entender que el flujo de matrícula que representa el ISTE por escuela da cuenta de las condiciones sociales de origen del estudiantado que asiste a cada unidad, viendo en ello una expresión de la *reproducción* de desigualdades sociales. Sin embargo, a partir de conceptualizar el carácter productivo de la escolarización respecto de la distribución de posiciones sociales, la consideración de las capacidades institucionales adquiere relevancia: si las condiciones institucionales de escolarización fueran precarias sería de esperar que las trayectorias sufrieran mayor discontinuidad que si las condiciones fueran óptimas. De este modo, se considera que el ISTE describe una relación entre las condiciones sociales de estudiantes y las condiciones o tipo de oferta de las escuelas. Se podría entender que representa también una forma de segregación de la oferta, de manera que no predica sobre atributos de individuos sino de cómo se estructura la oferta educativa para ciertos grupos poblacionales.

El conjunto de datos presentados hasta aquí, los tomados de fuentes secundarias y los producidos en el estudio, indica que el sector estatal es el que concentra a la población de nivel socioeconómico bajo, mientras que grupos de nivel alto se concentran en el sector privado<sup>6</sup>. Los datos indican una concentración de ICSE alto crítico y estudiantes con trayectorias discontinuas en las escuelas del sector estatal, incluidas las del ámbito rural. De esta manera, las escuelas del sector estatal enfrentaron el desafío de la continuidad educativa con casi la mitad de su matrícula en situación de vulnerabilidad social y educativa. Se suma a ello, en el registro de directivos y docentes, que una abrumadora mayoría de los estudiantes no tuvo acceso ni a los recursos electrónicos necesarios para el momento ni a la conectividad a internet. Es interesante observar, en el sector privado, la reducción de las dificultades de acceso a computadoras y conectividad entre el 2020 y el 2021, lo cual muestra la capacidad de las familias de mejora de las condiciones materiales para la escolarización en pandemia.

### *Las condiciones de la oferta institucional*

Las condiciones organizacionales de las escuelas constituyen un aspecto central que regula las formas de escolarización. Para considerar este aspecto se seleccionó información obtenida en el estudio acerca de la situación de las plantas docentes, sus condiciones laborales y la situación en que se encontraban los edificios escolares en el retorno a la actividad presencial.

En la encuesta a directivos del 2021 se consultó acerca de la cobertura de las plantas de personal. La situación se visualiza con claridad en el cuadro 6. En el sector estatal existe un porcentaje significativo de cargos y horas sin cubrir, que en términos relativos lo posiciona en desventaja respecto del sector privado. Las causas de esta situación pueden ser variadas, y no es objeto de este trabajo analizarlas, pero es un aspecto que incide en las capacidades institucionales, así como también en el trabajo de los estudiantes al tener mayor o menor circulación de docentes diferentes.

**Cuadro 7: Encuesta a directivos. Cargos y/o horas cátedra frente a estudiantes y/o de apoyo no cubiertas por sector de gestión. Año 2021. En porcentaje.**

	Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado
Sí, está faltando cubrir cargos docentes frente a estudiantes	18	26	1
Sí, está faltando cubrir horas cátedra de docentes frente a estudiantes	22	31	4
Sí, están faltando cubrir cargos de personal de apoyo	11	14	3
Sí, están faltando cubrir horas de personal de apoyo	4	5	1
No, la planta de docentes frente a estudiantes está completa	61	46	93

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

La encuesta a directivos indagó sobre las condiciones en que se encontraban las escuelas para garantizar el cumplimiento del protocolo de regreso progresivo a las clases presenciales establecidos por las autoridades jurisdiccionales. La gran mayoría de los directivos de escuelas privadas, el 70%, respondió que el establecimiento contaba con el espacio y las condiciones de higiene requeridas para el funcionamiento de los grupos de estudiantes, frente al 48% del sector de gestión estatal. El 49% de los equipos directivos de escuelas estatales señalaron que fue necesario adaptar espacios para cumplir con los protocolos y distribuir a las y los estudiantes en grupos más reducidos, frente al 29% de sus pares del sector de gestión privada.



**Cuadro 8: Encuesta a directivos. Condiciones edilicias para garantizar el protocolo de regreso progresivo a las clases presenciales establecido por la jurisdicción por sector de gestión. Total país. Año 2021. En porcentaje**

	Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado
El establecimiento cuenta con el espacio y las condiciones de higiene requeridas para el funcionamiento de los grupos de estudiantes	55	48	70
Ha sido necesario adaptar espacios para cumplir con los protocolos y distribuir a las/os estudiantes en grupos más reducidos	42	49	29
Se están utilizando espacios físicos cedidos por otras instituciones/organizaciones para organizar la cursada presencial de algunos grupos	2	3	0
<b>Total</b>	100	100	100

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

*Las condiciones de docentes y directores para la organización de la enseñanza en pandemia*

Las preguntas realizadas sobre condiciones laborales de docentes incluyeron una serie que buscó captar la variedad de contextos laborales y la cantidad de grupos diferentes con los cuales trabajan los docentes. Al comparar por sector, no se hallaron grandes diferencias en la cantidad de secciones que tenían en total, ni en la cantidad que tenían en la escuela por la que respondieron la encuesta. Tampoco hubo distancias relevantes en la cantidad de estudiantes que tenían a su cargo: sólo un 23% de los docentes encuestados respondió tener menos de 100 estudiantes, y 37% dice tener más de 200.

La diferencia entre sectores se encontró en el número de escuelas en las que los docentes se encontraban trabajando en simultáneo. Mientras que dos tercios de docentes del sector privado trabajan en hasta dos escuelas, 62% de docentes de escuelas estatales trabajan en tres o más escuelas. La cantidad de instituciones hace variar los contextos de enseñanza, los criterios a los cuales ceñirse, las lógicas y dinámicas institucionales; todo ello aumenta la carga de trabajo de los docentes, fuertemente intensificada durante la pandemia.

**Cuadro 9: Encuesta a docentes. Cantidad de escuelas en las que trabajan por sector de gestión. Total país. Año 2021. En porcentaje**

Cantidad de escuelas	Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado
Hasta 2	44	38	66
3 y 4	35	37	28
y más	21	25	7

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

En el comienzo del 2021 las directivas sanitarias gubernamentales indicaban que se requería definir aforos para los espacios cerrados. En las escuelas se organizaron diversos modos para recibir a los estudiantes en el retorno a la presencialidad cuidada. *Burbujas*

fue la denominación para los subgrupos en que se dividieron las secciones que superaban el mínimo de personas que podían estar en el espacio del aula. Estos agrupamientos supusieron una nueva modificación del trabajo docente, ya que debían planificarse y llevarse a cabo las tareas de enseñanza sin tener al grupo completo en el aula de manera simultánea. Las estrategias de los docentes variaron: algunos sostuvieron actividades virtuales para el conjunto y realizaban encuentros presenciales de consulta; otros recibían en la escuela a los subgrupos en diferentes días de la semana y alternaban con actividades remotas; otros sólo incluían actividades presenciales con los diversos grupos de manera alternada; otros intentaron transmitir la actividad que se llevaba a cabo de manera presencial a los grupos que no asistían a la escuela en esa jornada.

La cantidad de subgrupos, o *burbujas*, puede considerarse como un indicador de intensificación del trabajo docente. Según el sector de gestión, la encuesta a docentes indica diferencias significativas: 32% de docentes de escuelas estatales tuvieron tres o más subgrupos, frente a sólo 7% de escuelas privadas. Es de notar que en la categoría “asisten todos” hay una importante paridad en la distribución por sector. No obstante, cabe destacar, que el 30% de escuelas rurales, mayormente estatales, logró sostener la presencialidad del conjunto de sus estudiantes dadas las condiciones edilicias y sanitarias de la zona.

**Cuadro 10: Encuesta a docentes. Organización de los estudiantes para el retorno a clases presenciales por sector de gestión. Total país. Año 2021. En porcentaje**

Organización de las/os estudiantes para el retorno a las clases presenciales	Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado
Asisten todas/os las/os estudiantes de la división	11	11	10
Se organizaron en 2 grupos/subgrupos	63	58	83
Se organizaron en 3 grupos/subgrupos	19	23	6
Se organizaron en 4 o más grupos/subgrupos	7	9	1
<b>Total</b>	100	100	100

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

En síntesis, al considerar los atributos seleccionados en relación con las condiciones de la oferta institucional y de los docentes y directivos para la organización de la enseñanza en pandemia, las escuelas de dependencia estatal se encontraron con mayor cantidad de cargos sin cubrir, con docentes que trabajan en más cantidad de escuelas, con la necesidad de crear mayor cantidad de *burbujas* por sección y en edificios en peores condiciones para afrontar los requerimientos de los protocolos sanitarios establecidos por las autoridades.

**2.3. Organización de la enseñanza frente a la ampliación de contexto de transmisión: comunicación y entornos de trabajo con estudiantes**

Durante la pandemia las vías de comunicación con estudiantes y los entornos de trabajo con los cuales se dio continuidad a la actividad escolar fueron de gran relevancia (Di Napoli, 2022; Dussel, 2022; Linne, 2021; 2022). Este tema formó parte del estudio realizado, particularmente en la comparación entre la primera toma de la encuesta realizada en 2020 y la segunda en 2021. Se pudieron identificar diferencias por sector de gestión, que, como se destacó en la primera sección del artículo, no están directamente asociadas al

carácter administrativo de la clasificación, sino a otros aspectos que configuran una relación compleja entre las características institucionales, las condiciones y el perfil de los docentes y estudiantes. Estos aspectos dan cuenta de la configuración del contexto de transmisión en pandemia, vinculados a los modos de la comunicación pedagógica, a las relaciones entre las escuelas y los hogares, a las disponibilidades y tipos de recursos en los diversos espacios involucrados y de los actores intervinientes, así como a la organización del trabajo en la vuelta a la presencialidad en 2021.

Los momentos de ASPO y DISPO requirieron de diversas formas de comunicación y entornos virtuales con el fin de organizar la continuidad de la oferta escolar y sostener la enseñanza: el uso de plataformas y vías de comunicación tradicionales y más recientes, como las redes sociales y el *WhatsApp* adquirieron un rol central. En este sentido, los directivos del sector estatal destacaron para 2020 el uso de las llamadas telefónicas por medios diferentes y las plataformas. Sin embargo, en 2021 se redujo de manera notable el uso de plataformas mientras que se mantuvo de manera muy elevada el uso del teléfono: 50 puntos porcentuales menos para plataformas entre 2020 y 2021. No ocurrió lo mismo en el sector privado donde, desde la perspectiva de los directivos, se mantuvo la llamada telefónica como el medio más utilizado al tiempo que el uso de plataformas y el correo electrónico sostuvieron niveles importantes de uso. Pareciera que en el sector privado fue posible integrar las nuevas modalidades de trabajo y comunicación de manera más estable como parte de la ampliación del contexto de transmisión; en la combinación de recursos apropiados en el sector privado se podría encontrar una posible hipótesis sobre la reducción del uso de algunos de los medios de intercambio.

**Cuadro 11: Encuesta a directivos. Medios de comunicación con estudiantes por sector de gestión. Total país. Años 2020 y 2021. En porcentaje**

	2020			2021		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado		Estatal	Privado
Llamada por teléfono (fijo - celular - SMS, WhatsApp, etc.)	95	98	88	85	91	74
Correo electrónico/mail	65	58	80	37	25	63
Redes sociales: Facebook/Twitter/Instagram	47	53	36	27	34	15
Plataforma / Campus	78	70	95	36	21	66
Radio comunitaria/repetidora local de radio	6	8	2	4	5	1

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

Según las respuestas de los equipos directivos, un 78% de las escuelas secundarias utilizaron plataformas virtuales para organizar sus actividades de enseñanza. Los demás, un 22%, informaron que no utilizaron entornos virtuales. La situación presenta diferencias según el sector: siempre según lo manifestado por directivos, el 30% de las escuelas estatales no utilizó entornos virtuales frente al 6% de las de gestión privada. El 63% de los directivos informó que se utilizaron plataformas creadas por las escuelas, a partir del

desarrollo de blogs institucionales o de adaptaciones de prestaciones de alguna empresa. Un 13% dijo utilizar plataformas provistas por una empresa privada, situación que alcanzó al 30% de directivos de escuelas de gestión privada.

Además de los entornos de comunicación, se indagó sobre la modalidad de estructuración de la enseñanza a partir de la delimitación del espacio-tiempo de la actividad en el entorno virtual: sincrónica o asincrónica. Las respuestas de los docentes indican que un 43%, mayoritariamente de escuelas estatales, no realizó actividades sincrónicas en plataformas como *Zoom*, *Meet* o similares en 2020, cifra que se redujo 13 puntos en 2021 (30%). La distribución por sector de gestión indica que en el 2020 sí realizaron encuentros sincrónicos vía *Zoom* o similares el 49% de docentes que reportaron por escuelas de gestión estatal frente a 83% del sector privado; el porcentaje se incrementó en 2021 manteniendo la preponderancia de la modalidad de uso sincrónica entre los docentes de escuelas privadas: 65% en escuelas estatales y 88% en privadas.

El uso de redes sociales, según las respuestas de docentes, como vía de intercambio para la realización de actividades escolares también marca una diferencia en el tipo de entornos que sostuvieron la actividad escolar. Se advierte la variación entre 2020 y 2021: según los directivos, en 2020, 84% de escuelas estatales utilizaron las redes para organizar el trabajo de enseñanza contra 54% de privadas, y en 2021 72% de escuelas estatales mantuvieron esa vía frente a un 34% según directivos de escuelas privadas.

**Cuadro 12: Tipos de intervenciones docentes en el marco del desarrollo de propuesta pedagógica. Docentes, total y según sector de gestión. Años 2020 y 2021. En porcentaje**

		2020			2021		
		Sector de gestión			Sector de gestión		
		Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado
Propongo encuentros sincrónicos (videollamadas por Zoom, Jitsi, Meet, Hangouts, por ejemplo) como clases en vivo]	Lo incorporé a mi propuesta	57%	49%	83%	70%	66%	88%
	No lo incorporé a mi propuesta	43%	51%	17%	30%	34%	12%
Intercambio con los estudiantes vía redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok, por ejemplo) o teléfono/WhatsApp.]	Lo incorporé a mi propuesta	77%	84%	54%	65%	72%	34%
	No lo incorporé a mi propuesta	23%	16%	46%	35%	28%	66%

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

Un último dato significativo sobre las modalidades de organización de la enseñanza se vincula con la actividad virtual: en 2021 un 15% de directivos de escuelas estatales responde que sólo realizaron actividades de manera virtual, frente a sólo un 6% de escuelas privadas. Para algunos fue más difícil volver al edificio escolar como unidad de distribución.

Las diferencias por sector de gestión expresan desigualdades en las condiciones de los

sujetos para la escolarización, las condiciones de la oferta institucional y de los docentes y directivos para organizar la enseñanza. Éstas se expresan en posibilidades también diferentes para dar forma a los principios que regulan el contexto de transmisión, como el espacio-tiempo de la actividad, el ritmo de la enseñanza y los recursos. En un escenario de ampliación del contexto de transmisión como la pandemia, estas diferencias se agudizan: se produce una nueva combinación de las características de tiempo y espacio escolar (entornos), con ritmos más débiles o más intensos y con una demanda diferente de recursos materiales y simbólicos conforme las condiciones institucionales. Así se evidencia en la encuesta 2021 del estudio: el 54% de docentes de escuelas estatales respondió que una de las principales dificultades en el desarrollo de su tarea fue la comunicación y seguimiento de los estudiantes, frente a un 30% del sector privado.

## Conclusiones

El artículo se propuso ofrecer un análisis del desarrollo de las formas de escolarización durante la pandemia por Covid-19 entre 2020 y 2021 para profundizar el estudio de la relación entre oferta escolar y desigualdad educativa. El trabajo utilizó los resultados de la investigación “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” (PISAC COVID-19 N° 023), en particular del estudio de panel realizado sobre la base de la ENPCP del Ministerio de Educación.

El foco estuvo puesto en la caracterización de los atributos de las condiciones institucionales de las escuelas durante la pandemia según el sector de gestión: estatal o privado. Se adoptó una estrategia recursiva: en el primer apartado se desarrolló una propuesta conceptual para comprender los cambios en las formas de escolarización. Se propuso la idea de ampliación del contexto de transmisión como núcleo de la caracterización de dichas formas durante la pandemia al tiempo que se las puso en relación con procesos históricos de diferenciación institucional con efectos de segmentación educativa. Los resultados de las encuestas a docentes y directivos en el marco del estudio arriba mencionado, permitieron adentrarse en el análisis de la diferenciación institucional según el sector de gestión. En efecto, esta variable se presentó como organizadora de las diferencias encontradas en los resultados.

En función de ello, el artículo buscó complejizar al sector de gestión como factor de desigualdad a través de la discriminación de los atributos de cada sector en su compor-



Imagen por Freepik - Freepik.com

tamiento. Se propuso que el sector de gestión expresa una diferenciación por tipo de población que asiste en términos de nivel socioeconómico y las trayectorias escolares de estudiantes que indicarían atributos de la oferta escolar, pero también expresa diferencias en relación con las capacidades institucionales y en las formas que adoptaron las prácticas pedagógicas en pandemia dando lugar a configuraciones institucionales particulares, producto de una combinación de condiciones que exceden las propiedades que se derivan del orden administrativo. Comprender el carácter diferenciador del sector de gestión en escenarios de ampliación del contexto de transmisión requiere de categorías más densas y precisas con el fin de evitar reducir la complejidad de la relación entre desigualdades de origen social y desigualdades educativas.

El segundo apartado presentó una selección de datos de las encuestas para caracterizar las condiciones desde las que se desplegaron las formas de escolarización según el sector de gestión en el período de pandemia en el 2020 y la primera mitad del 2021. Se analizaron datos sobre algunos de los atributos identificados. Estos se pusieron en relación con la forma que adquirieron en pandemia los principios que regulan el contexto de transmisión referidos en el primer apartado, particularmente la delimitación del espacio-tiempo de la actividad y la economía política de la transmisión (ritmo y recursos) para dar cuenta de los atributos de cada sector de gestión que podrían asociarse a la producción de efectos diferenciales sobre la escolarización durante la pandemia.

Se describió la ampliación del contexto de transmisión en pandemia y las desigualdades en la oferta a partir de las relaciones entre las características de las poblaciones que asisten a las escuelas en términos socioeconómicos, los atributos de orden institucional en relación con recursos materiales, edilicios, estabilidad de las plantas docentes, las condiciones de trabajo organizacional y de los actores escolares, las modalidades pedagógicas que surgen de las disponibilidades y usos de interfaz de comunicación y entornos de trabajo. En este punto, resulta pertinente la idea de considerar al ISTE como un índice que suma un atributo clave para comprender las condiciones institucionales de cada sector de gestión y su efecto diferenciador durante la pandemia. En efecto, el ISTE expresa, por un lado, un agrupamiento de experiencias de escolarización condensadas en un tipo de trayectoria; por el otro, una oferta institucional que se construye sobre la base de ese agrupamiento dando lugar a configuraciones institucionales diversificadas.

Respecto de la ampliación del contexto de transmisión, las alteraciones de la escolarización en pandemia son resultado de los valores que toman aquellos del contexto de transmisión (intensidad y frecuencia según actividad sincrónica o asincrónica) y las configuraciones institucionales, expresión, a su vez, de la interpenetración productiva entre los atributos del sistema social y del sistema escolar. Desde esta perspectiva de análisis se espera generar mayor precisión en los estudios de las relaciones entre desigualdades educativas y sociales, para lo cual se propone –a modo de hipótesis para futuros estudios– un modelo analítico. Este modelo surge de la combinación de escalas para caracterizar formas de escolarización emergentes: i) una forma escolar clásica que continúa con la distribución y diferenciación de tiempo y espacio simultánea presencial; ii) una forma escolar ampliada, en la cual los espacios y tiempos exceden la clásica y requieren de unos recursos de la institución y de los hogares, así como recursos simbólicos (autonomía, saberes digitales) de las personas; iii) una forma escolar reducida donde el tiempo y espacio se ven disminuidos y los recursos son precarios. Cada una de ellas podría asociarse a grupos sociales diferenciados produciendo una nueva forma de segmentación de la educación secundaria: ya no la segmentación de la oferta institucional sino de las formas de escolarización.

A futuro queda también la posibilidad de completar el análisis a través de la incorporación de otros atributos de las condiciones institucionales, tales como los recursos personales de docentes, diferenciaciones regionales de accesibilidad y disponibilidad de recursos electrónicos, así como de otros principios de la regulación del contexto de transmisión, en particular los referidos a los principios discursivos de selección y secuenciación de saberes y los criterios de evaluación en tanto principios que definen al conocimiento válido o legítimo a ser transmitido y aprendido.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2021) *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Documentos de Proyectos(LC/TS.2021/106/Rev.1). Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Acosta, F. (2020) "La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina", *Revista del IICE*, (47), pp. 23-40.
- Acosta, F. (2014) "Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina", *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 23-37. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.001>
- Albornoz, F., Furman, M., Podestá, M.E. y Razquin, P. (2016) "Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina", *Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales*, 56(218), pp. 3-31.
- Almeida, M., Giovine, M., Alves, M. y Ziegler, S. (2017) "Private education in Argentina and Brazil", *Educação e Pesquisa*, 43, pp. 939-956.
- Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., y Vázquez, E. (2014) *La segregación escolar público-privada en América Latina*, Serie Políticas Sociales. CEPAL, Chile.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Born, D. (2019) Índice de contexto social de la educación: ICSE: utilización de la información censal para la clasificación de pequeños territorios en base a una aproximación multidimensional a las condiciones de vida como marco para la política educativa. Cruzalegui, I., Montes, N. (Coords.) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ministerio de Educación de la Nación.
- Bottinelli, L. (2013) *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*. La Educación en debate. DINIECE. Ministerio de Educación.
- Braslvasky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Flacso/Gel Grupo Editor Latinoamericano.
- Cervini, R. (2003a) "Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel", *Education Policy Analysis Archives*, 11(5). <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n6/>.
- Cervini, R. (2003b) "La eficacia educativa del sector público El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33 (3), pp. 53-92.
- CLADE (2014) Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación/Open Society Foundations.

- Dari, N. L., Quiroz, S. S., y Cervini, R. A. (2022) "Nivel socioeconómico y brecha entre los logros educativos de los sectores público y privado en Argentina. PISA 2018", *Espacios en blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 2(32), pp. 111-124.
- De Hoyos, R., Holland, P. y Troiano, S. (2015) *Understanding the trends in learning outcomes in Argentina, 2000 to 2012*. Washington, DC: World Bank Group. Recuperado de <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7518>
- De Luca, R. (2008) *Brutos y baratos: descentralización y privatización en la educación argentina: 1955-2001*. Buenos Aires: Ediciones RyR.
- De Luca, R. y Sartelli, E. (2019) "El falso problema de la privatización educativa a la luz de la crisis orgánica: Argentina, 2003-2015", *HALLAZGOS*, 16(31), pp. 91-117.
- Di Napoli, P. (2022) "Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia", *Praxis educativa*, 26(1), pp. 239-239. doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>.
- Dussel, I. (2022) "¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia", *Revista Del IIICE*, 51, pp. 31-48. doi: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333>
- Dussel, I. (2021) "De la "clase en pantuflas" a la "clase con barbijo". Notas sobre las escuelas en pandemia", *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), pp. 127-138. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>
- Edwards Jr., D.B. y Means, A. (2019) "Globalization, privatization, marginalization: Mapping and assessing connections and consequences in/through education", *Education Policy Analysis Archives*, 27(123). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.5091>
- Feldfeber, M., Puigróss, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018) *La privatización educativa en Argentina*. Internacional de la Educación/Ediciones Cetera.
- Formichella, M.M. y Krüger, N. (2013) "El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración?", *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3), 127-144.
- Gamallo, G. (2015) "La "publicación" de las escuelas privadas en Argentina", *Revista SAAP*, 9(1), pp. 43-74. Recuperado a partir de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-19702015000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-19702015000100002&lng=es&tlng=es).
- Gasparini, L. Jaume, D., Serio, M. y Vazquez, E. (2011) "La segregación entre escuelas públicas y privadas en argentina. Reconstruyendo la evidencia", *Desarrollo Económico*, 51(202-203), pp. 189-219.
- Graizer, O. (2020) "Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo" en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 251-266). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Graizer, O. (2009) *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires*. Servei de Publicacions - Universitat de Valencia.
- Ibañez Martín, M.M. (2017) "Inclusión y equidad: un análisis con base en el acceso y logros para el nivel medio de educación en Argentina", *Semestre Económico*, 20(43), pp. 111-138.
- Julia, D. (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, pp. 9-44.
- Krüger, N. (2011) "The segmentation of the Argentine education system: Evidence from PISA 2009", *Regional and Sectoral Economic Studies*, 11(3), pp. 41-64.
- Krüger, N. (2012) "La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social", *Páginas de Educación*, 5(1), pp. 137-156.
- Krüger, N. McCallum, A. y Volman, V. (2022) "La dimensión federal de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Argentina" *Perfiles Educativos* 22, XLIV(176), pp. 22-44.
- Krüger, N. y Formichella, M. M. (2012) "Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio", *Perspectivas*, 6(1), pp. 113-144.
- Leivas, M. (2019) "Desigualdad entre el sector público y privado de la escuela media. Lógicas diferentes pero necesarias", *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019196194>



- Linne, J. (2021). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. Espacios en blanco. *Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 1(32), pp. 128-141.
- Linne, J. (2022) "Desafíos y adversidades ante la virtualización de la escolarización en pandemia" en P. Nuñez y S. Fuentes (Comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia* (pp. 79-89). Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Luhmann, N. (1995) *Social Systems*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2009 [1998]) *¿Cómo es posible el orden social?*. Buenos Aires: Editorial Herder.
- Maceira, V. (2018) "Clases y diferenciación social" en J.I. Piovani y A. Salvia (coord.) (2018). *La Argentina en el Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. (pp. 49-86). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marchionni, M., Pinto, F. y Vázquez, E. (2013) "Determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina" *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política, XLVIII*. Reunión Anual. Recuperado de <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/56421>
- Mattioli, G.P. (2019) *Rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario en Argentina: un enfoque económico*. Trabajo final de investigación inédito. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo.
- Morduchowicz, A. (coord.) (1999) *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, mimeo.
- Murillo, J. y Duk, C. (2016) "Segregación Escolar e Inclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), pp. 11-13.
- Narodowski, M. y Martinez Boom, A. (2016) "¿Por qué se expande la educación privada? Aportes para el debate global", *Revista Colombiana de Educación*, 70(1), pp.17-26.
- Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015) "Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina", *Cogent Education*, 2: 1077604. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1077604>
- Narodowski, M., Moschetti, M. y Gottau, V. (2016) "Quasi-State Monopoly of the Education System and Socioeconomic Segregation in Argentina", *Policy Futures in Education*, 14(6). doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1478210316645016>
- Narodowski, M., Moschetti, M. y Gottau, V. (2017) "El crecimiento de la educación privada en argentina: ocho explicaciones paradigmáticas", *Cadernos de pesquisa*, 47(164), pp. 414-441.
- Ojalehto, M., Kalalahti, J. & Kosunen, S. (2017) "Differentiation and Diversification in Compulsory Education: A Conceptual Analysis" en K. Kantasalmi y G. Holm (Eds) *The State, Schooling, and Identity. Diversifying Education in Europe* (pp. 125-148). Camdem: Palgrave Macmillan.
- Pereyra, A. (2008) "La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada", *Perfiles educativos*, 30(120), pp- 132-146.
- Quiroz, S. S., Dari, N. L. y Cervini, R. A. (2018) "Nivel Socioeconómico y Brecha entre Educación Secundaria Pública y Privada en Argentina. Los Datos de PISA 2015", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.005>
- Rivas, A. (2015) *América Latina después de PISA : lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Fundación CIPPEC.
- Salvia, A. y Rubio, B. (2017) "Desigualdad social en la Argentina contemporánea", *Diálogo Global*, 7(4), pp. 40-42.
- Santos, M. E. (2007) "Quality of Education in Argentina: determinants and distribution using PISA 2000 test scores", *Well-being and Social policy*, 3(1), pp. 69-9.
- Serra, M. S. (2022) "Elogio al confinamiento", *Revista Del IICE*, 51, pp. 19-30. doi: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10682>
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Argentina, Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

- Terigi, F. (2020) "Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades", *Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, 11. Doi: doi.org/10.24215/24517836e039
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017) La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. *Education International*.
- Vincent G., Lahire, B. y D. Thin (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indutrielles* (pp. 11-48). Presses Universitaires de Lyon.
- Vior, S. y Rodríguez, L.R. (2020) "Lo público y lo privado en la educación Argentina en el marco del proyecto político de la alianza Cambiemos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación" *Educación em Revista*, 36.
- Vior, S., Rodríguez, L. R. (2012) "La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización", *Revista Pro-posições*, 23(2), pp. 91-104.

## Notas

- 1 El Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE) mide las características sociales y económicas de territorios permitiendo su segmentación (radios, fracciones, departamentos, provincias). Los valores resumen del ICSE son: i) Crítico, que indica el mayor nivel de vulnerabilidad; ii) Alto, que es valor intermedio y iii) Bajo y Medio, que son los de menor vulnerabilidad. El ICSE indica valores para los territorios en los que se localizan las escuelas a partir de la información provista por el Cuestionario Básico del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del 2010. El ICSE no refiere al nivel socioeconómico de la escuela ni de sus estudiantes, sino al contexto en el que se encuentra cada institución. Por tal motivo, puede haber escuelas en un mismo territorio con el mismo ICSE, pero con muy diferente composición social de su matrícula (Born, 2019).
- 2 El Índice de Situación de Trayectorias Escolares para escuelas secundarias (ISTE-SE) fue construido específicamente para el uso en el proyecto PISAC COVID-19 N° 023, con el fin de caracterizar a las escuelas de la muestra a partir de indicadores que aproximan a las trayectorias estudiantiles. Se tomaron cuatro indicadores disponibles en el Relevamiento Anual, y se utilizaron los datos correspondientes al año 2019. Los cuatro indicadores que conforman el índice son: i) Porcentaje de alumnos salidos sin pase; ii) Porcentaje de alumnos promovidos al último día de clase; iii) Tasa de egreso y iv) Tasa teórica de retención. Los valores resultantes de la consideración de los cuatro indicadores (equiponderados) se categorizan en tres tipos de trayectorias: i) Valores no favorables o con altos niveles de discontinuidad; ii) Valores moderados o con niveles medios de discontinuidad en las trayectorias y iii) Valores favorables de trayectorias continuas.
- 3 Es necesario destacar que la muestra tuvo como uno de los criterios de construcción al sector de gestión (conjuntamente con el ámbito y jurisdicción), por lo cual es claro que dicha variable sea significativa; sin embargo puede arrojar asociaciones "espurias" ya que, como se verá en el desarrollo del artículo, en el sector de gestión se solapan factores regionales, socioeconómicos e institucionales, que deben ser tenidos en cuenta. El tamaño y el tipo de muestra no permite la desagregación a nivel jurisdiccional o de cruces entre atributos que permitan una mayor delicadeza en el análisis.

- 4 El concepto de segmentación refiere a las características de la organización de la oferta en un sistema educativo. De manera más reciente se desarrolló el concepto de segregación escolar, vinculado a la distribución de los estudiantes y su concentración institucional según características de los sujetos: origen étnico, socioeconómico, capacidades, lugar de residencia (Murillo y Duk, 2016). Es claro que la segregación escolar influye de manera creciente en la segmentación educativa. Sin embargo, dado que este estudio se centra sobre la diversificación de la oferta, se opta por mantener el concepto de segmentación como organizador del análisis.
- 5 Cabe señalar que el NSE de Aprender debe considerarse como una aproximación dado que se construye a partir de información brindada por los propios estudiantes, del último año del nivel. En los datos que brinda esta fuente los sectores medios parecen estar sobre-representados, si se compara con los datos de ICSE u otros que brinda la EPH o de la ENES PISAC (ver Maceira, 2018). De todas maneras, en tanto no se disponen de otras fuentes con datos más desagregados, brinda información relevante sobre la concentración en los niveles altos y bajos según sector de gestión.
- 6 Para poder realizar análisis en mayor detalle, y por ejemplo descomponer los sectores “medios” en agrupamientos más precisos, se requiere tener acceso a datos de las escuelas y sus poblaciones que no es posible por el modo en que se construyeron los datos por los organismos estatales y los requerimientos de preservación de datos que indica la legislación vigente.



\* Felicitas Acosta es Doctora en Ciencias Sociales; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigadora docente del Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento y Profesora Regular, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. E-mail: facosta@campus.ungs.edu.ar

\*\* Oscar L. Graizer es PhD en Sociología de la Educación-Mención Europea, University of London-Universidad de Valencia; Master in Philosophy, Institute of Education-University of London; Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigador Docente del Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento; Investigador Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. E-mail: ograizer@campus.ungs.edu.ar

# El uso de información estadística gubernamental para caracterizar desigualdades sociales y educativas en los territorios

*The Use of Government Statistical Information to Characterize Social and Educational Inequalities in the Territories*

JUAN MANUEL SUASNÁBAR\*

UNICEN/UNIFE

DANIELA VALENCIA\*\*

Cimientos/UNIFE/FLACSO, Sede Argentina

## Resumen:

El uso de información estadística en la investigación educativa ha cobrado un renovado y creciente interés gracias a una mayor disponibilidad y accesibilidad a fuentes secundarias gubernamentales. Las políticas de acceso abierto y el desarrollo desde diferentes agencias estatales de portales y repositorios de datos han hecho posible que la sociedad en general y la comunidad científica en particular pueda acceder a fuentes de datos de manera gratuita y sin la necesidad de grandes requerimientos técnicos. En este artículo se analiza el uso de datos estadísticos y la elaboración de índices para la contextualización, clasificación y análisis de las desigualdades educativas y sociales en el marco del Proyecto PISAC COVID-19 N° 023 "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia" (a continuación, "el Proyecto").

El artículo presenta el uso de fuentes de información estadísticas como un insumo para la toma de decisiones en distintos momentos del desarrollo de dicho proyecto de investigación y como herramientas de análisis a partir de la definición de un conjunto de indicadores e índices para la identificación y comparación de las condiciones de desigualdad social y educativa de los territorios objeto de investigación.

**Palabras clave:** Desigualdades educativas - Información estadística - Datos abiertos - Uso de la información - Índices sociales y educativos

## Abstract:

*The use of statistical information in educational research has gained renewed and growing interest thanks to the increased availability and accessibility of government secondary sources. Open access policies and the development of portals and data repositories by different state agencies have made it possible for society in general and the scientific community in particular to access data sources free of charge and without the need for high technical requirements. This article analyses the use of statistical data and the development of indices for the contextualisation, classification and analysis of educational and social inequalities in the framework of the PISAC COVID-19 N° 023 Project "The reconfiguration of inequalities linked to Argentinean secondary education in a pandemic/post-pandemic situation" (hereafter "the Project").*

*The article presents the use of statistical information sources as an input for decision-making at different points in the development of this research project and as tools for analysis based on the definition of a set of indicators and indices for the identification and comparison of the conditions of social and educational inequality in the territories under investigation.*

**Keywords:** Educational Inequalities - Statistical Information - Open Data - Use of Information - Social and Educational Indexes

Cita recomendada: Suasnábar, J.M. y Valencia, D. (2022), "El uso de información estadística gubernamental para caracterizar desigualdades sociales y educativas en los territorios", en *Propuesta Educativa*, 31(57), pp. 58 - 74.

## Introducción

La utilización de información estadística en la investigación educativa ha cobrado un renovado y creciente interés gracias a una mayor disponibilidad y accesibilidad a fuentes secundarias gubernamentales (Morduchowicz, 2006; Martínez Riso, 2010; Brandan y Llanos Pozzi, 2022). Las políticas de acceso abierto (Claus, 2019) y, con ellas, el desarrollo desde diferentes agencias estatales y organismos internacionales de portales y repositorios de datos abiertos<sup>1</sup>, han hecho posible que la sociedad en general y la comunidad científica en particular tengan acceso a los datos generados por los principales instrumentos de relevamiento de información educativa y social. A pesar de la mayor disponibilidad, es posible afirmar con Morduchowicz (2018) que

*“hemos avanzado mucho en nuestro conocimiento sobre los requisitos y características que deben reunir los indicadores educativos. También aprendimos bastante sobre los sistemas de información que se fueron constituyendo con ellos. Pero aun quienes estamos comprometidos con su uso y mejora continua hemos descuidado la tarea de promover la ampliación de la cantidad de usuarios, incluso a sabiendas que son estos quienes, con su curiosidad y necesidad, contribuyen a perfeccionar las estadísticas sobre las que trabajan” (2018:8).*

Desde esta perspectiva, el equipo que tuvo a su cargo el diseño y el proceso de investigación en el marco del Proyecto PISAC COVID-19 N° 023<sup>2</sup> se propuso la incorporación de fuentes de información estadística como un insumo para la toma de decisiones en distintos momentos de su desarrollo y como herramientas de análisis. Ello se realizó definiendo un conjunto de indicadores para la identificación y comparación de las condiciones de desigualdad social y educativa de los territorios objeto de investigación. Dado que la convocatoria promovió la elaboración de bases de datos con fuentes primarias y secundarias, se pusieron en disponibilidad tableros interactivos de información, en principio para el propio equipo del proyecto, y actualmente de acceso público<sup>3</sup>.

### **Proyecto PISAC-COVID N°023 “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”.**

Objetivo general: Analizar las desigualdades educativas en el nivel secundario en el contexto de pandemia y postpandemia y su configuración diacrónica.

Componentes:

1. Estudio de panel simple o de seguimiento (Maletta, 2012) sobre la base de una muestra representativa nacional implementada en 2020 en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica que coordinó la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación (SEIE, 2020a). En el marco de este proyecto se realizó una toma en mayo-junio de 2021 encuestando a directivos y docentes.
2. Estudio multifocal, con diferentes escalas territoriales y unidades de análisis. Incluyó un análisis del marco político, normativo decisional de las 24 jurisdicciones, con un análisis documental de normativas, lineamientos y protocolos y entrevistas a funcionarios responsables de la gestión del nivel secundario y un estudio de casos colectivo (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), con una indagación en una muestra de 8 jurisdicciones y 19 departamentos. Esta indagación contempló el análisis de fuentes secundarias y la producción y análisis de información relevada a través de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales y encuestas en línea a diferentes actores (supervisores, directivos de escuela, profesores, estudiantes).

Este artículo describe las decisiones metodológicas asumidas, así como algunas de las limitaciones y dificultades que surgieron en la tarea. A partir de ello, se plantean recomendaciones orientadas a proponer estrategias de mejora tanto para las áreas productoras de información como para los equipos de investigación en ciencias sociales y humanas.

Para la consecución de estos objetivos, el texto se organiza en tres apartados. En el primero, se caracterizan brevemente las principales fuentes de información estadística gubernamentales disponibles en Argentina. Por estadísticas gubernamentales nos referimos a las producciones que son generadas en su diseño, relevamiento, almacenamiento y publicación por agencias estatales. En este sentido, son producciones cuyo fin no es únicamente el uso para la investigación científica, sino que se encuadran dentro de los fines generales de la estadística como “ciencia del Estado” (Desrosières, 2004), por lo que su utilización para investigación debe considerar las características que le son inherentes y las limitaciones que ellas le imprimen (Becker, 2018: 35). En particular, se hace referencia a las fuentes e indicadores que están disponibles de forma pública, que son utilizadas para caracterizar desigualdades sociales y dinámicas educativas, la periodicidad de relevamiento y su alcance territorial<sup>4</sup>.

El segundo apartado da cuenta de la utilización y construcción, en el marco del Proyecto, de índices específicos: el *Índice de contexto social de la educación* (ICSE) para identificar territorios con situaciones diferenciales respecto de condiciones de vida y el *Índice de Situación de Trayectorias escolares para la Educación Secundaria* (ISTE-ES), para describir distintos grados de continuidad y discontinuidad de las trayectorias en los territorios.

Por último, a partir del recorrido realizado, se presenta un apartado de consideraciones finales, en el que se desarrolla una serie de temas orientados a potenciar el trabajo de articulación entre la producción de estadísticas y el uso especializado de las mismas.

## Fuentes de información disponibles para caracterizar desigualdades sociales y dinámicas educativas

En Argentina existen distintas fuentes de información en acceso abierto que producen los principales organismos nacionales responsables de la estadística socioeducativa. Por una parte, entre los operativos que desarrolla el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), se encuentran el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas<sup>5</sup> y la Encuesta Permanente de Hogares (EPH)<sup>6</sup>. Mientras que el primero tiene una frecuencia decenal y un alcance en todo el territorio nacional, la EPH tiene una frecuencia trimestral, es de carácter muestral y cubre únicamente los principales aglomerados urbanos. Tienen en común recoger información básica relacionada con la dimensión educativa<sup>7</sup>, lo cual permite poner en relación aspectos educativos con dimensiones sociales y económicas<sup>8</sup>.

En cuanto a las estadísticas propiamente educativas, el Ministerio de Educación de la Nación produce diversas fuentes de información con distintas frecuencias, alcances y objetivos, entre los cuales se destacan tres<sup>9,10</sup>:

- el Relevamiento Anual (RA)
- el Padrón oficial de establecimientos educativos
- la Evaluación de aprendizajes Aprender

El Relevamiento Anual (RA)<sup>11</sup> es actualmente la principal fuente de información educativa oficial. Desde 1996, recoge datos de todos los establecimientos educativos del país al 30 de abril de cada año. Cada provincia consiste y consolida la información jurisdiccional que luego es remitida a Nación para su consistencia y publicación (DIEE, sf). Las variables que releva comprenden, sintéticamente, la matrícula y sus características, las trayectorias escolares, egresados/as, cargos docentes y horas cátedra y las características del establecimiento.

El Padrón oficial de establecimientos<sup>12</sup> es un listado de los establecimientos educativos existentes de todos los niveles y modalidades que estructuran el sistema educativo que contiene información acerca de su localización y algunas características del tipo de oferta (sector de gestión, ámbito, nivel y modalidad). Esta fuente cuenta con actualizaciones periódicas a lo largo del año.

El dispositivo nacional de evaluación de aprendizajes Aprender<sup>13</sup> releva información sobre el desempeño de los/as estudiantes en las principales disciplinas, junto con información complementaria relativa a los factores de aprendizaje. Esta evaluación reemplazó en 2016 al Operativo Nacional de Evaluación (ONE) implementado hasta entonces. Actualmente, se desarrolla alternadamente en los niveles primario y secundario, por lo tanto, su frecuencia es bienal. Se propone un alcance censal, si bien cada operativo logra distintos grados de cobertura y tasas de respuesta según las jurisdicciones y los sectores de gestión (SEIE, 2020b).

En relación con la información de las fuentes educativas mencionadas, existen distintos medios de acceso. En el caso del Relevamiento Anual, los más difundidos desde su implementación son los *Anuarios Estadísticos* con información agregada a nivel de las jurisdicciones, niveles y sectores de gestión. Estos corresponden a la Educación común y las modalidades de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Rural y Educación Técnico Profesional. Una segunda vía de acceso a la información son las *bases usuarias*, disponibles desde el año 2011 en adelante. Estas ofrecen una apertura al nivel de los establecimientos educativos, los cuales se encuentran ca-

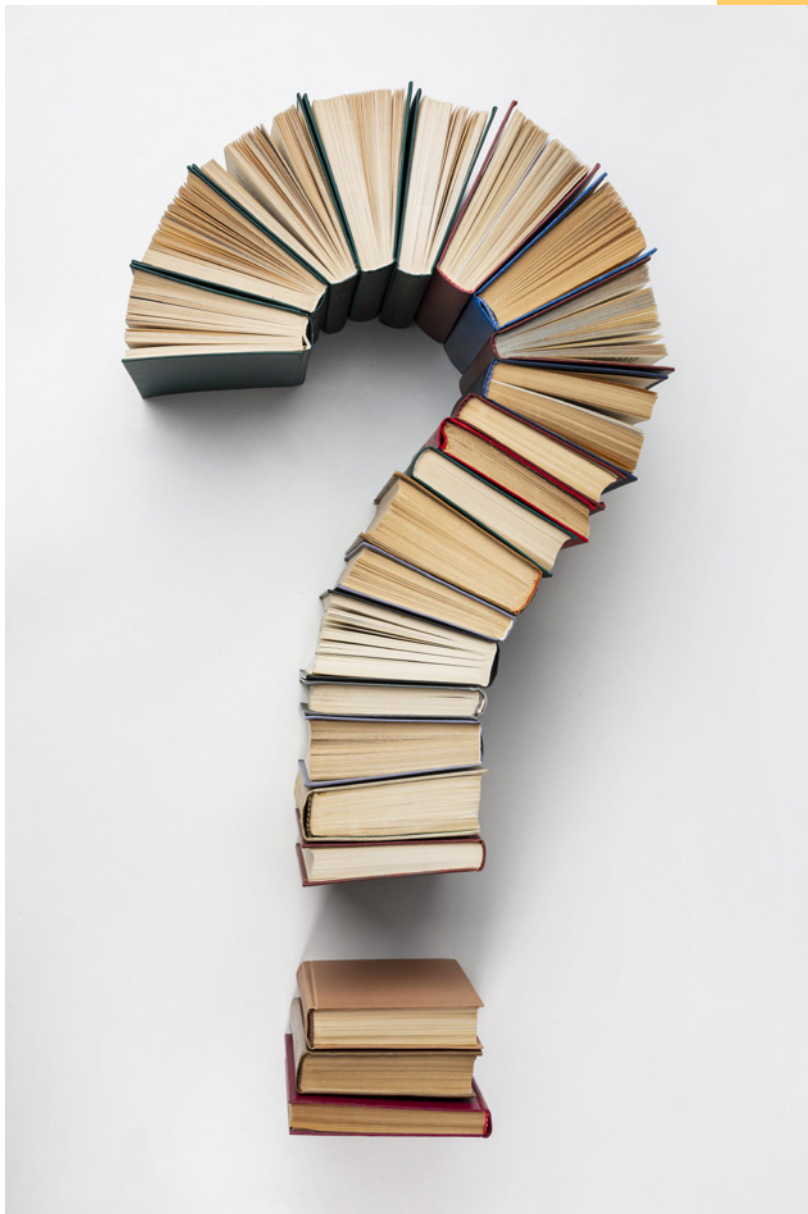


Imagen por Freepik - Freepik.com

tegorizados con un ID ficticio que resguarda su identificación. Este nivel de desagregación permite procesamientos con criterios de agrupación distintos al de la jurisdicción. En lo que refiere a las principales variables de caracterización de los establecimientos, se cuenta con los datos de jurisdicción, sector de gestión y ámbito, no así del departamento. Esto, que constituye una medida de protección de la identificación de los establecimientos, a su vez representa una limitación para llevar adelante análisis en clave micro-territorial. Sin embargo, existe la posibilidad de solicitar información específica a las áreas responsables, las cuales deben no sólo resguardar el anonimato de las estadísticas, sino también garantizar el acceso a la información pública (DIEE, sf).

En el trabajo de investigación realizado en el marco del proyecto PISAC COVID-19 N° 023, el componente cualitativo tomó como punto de partida una descripción cuantitativa organizada a partir de datos de los Relevamientos Anuales, en dos niveles. Por un lado, a nivel jurisdiccional, con los datos de las bases usuarias de matrícula y trayectoria -inicialmente para los años 2015 y 2019, luego actualizado a 2015 y 2020-. Por otro lado, a nivel departamental, para una muestra de departamentos se realizó una solicitud de información<sup>14</sup> para los mismos períodos. Para el procesamiento se consideraron cuatro indicadores de trayectoria, en función de su relevancia para la descripción del funcionamiento del sistema educativo y sus desafíos (SEIE, 2020c, SEIE, 2022).

### Cuadro 1. Indicadores de las trayectorias escolares considerados

Indicador	Definición
Porcentaje de repitentes	Alumnos/as repitentes como relación del total de matriculados por 100.
Porcentaje de sobreedad	Alumnos/as con sobreedad como relación del total de matriculados por 100.
Porcentaje de no promovidos (del año anterior)	Alumnos/as no promovidos como relación de la matrícula final por 100.
Porcentaje de salidos sin pase (del año anterior)	Alumnos/as salidos sin pase como relación de la matrícula inicial por 100.

Fuente: Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE).

Este procesamiento tuvo como objetivo facilitar a los distintos equipos del proyecto información acerca de los comportamientos de los indicadores entre los dos períodos, y entre las jurisdicciones y departamentos, estrategia que se llevó a cabo mediante tableros interactivos.

## 2. Desarrollo y utilización de índices específicos: ICSE e ISTE-ES

Además del uso de información disponible, el Proyecto hizo uso de información producida de la elaboración de índices que describen aspectos sociales y educativos en distintos momentos de su desarrollo. Un índice o indicador total representa el último paso en el proceso de operacionalización (Lazarsfeld, 1979), proceso mediante el cual es posible reducir la complejidad y abstracción de un concepto para posibilitar su registro en la realidad. Esto es lo que se conoce como “reducción del espacio de propiedades” (Baranger, 2009). Un índice se calcula a partir de combinar indicadores<sup>15</sup> (seleccionados por su coherencia con las dimensiones del concepto a medir), y de este modo ofrece una medida sintética acerca de un fenómeno multidimensional.

En el contexto nacional, existen diversas experiencias de elaboración de índices a partir



de fuentes de información social y educativa, destacándose aquellas con foco en el análisis de los contextos territoriales y los resultados educativos (Born, 2019a). En el marco del Proyecto, se consideraron estos antecedentes atendiendo a las distintas necesidades del proyecto.

## 2.a) Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)

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 (Born, 2019b). 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. Esta particularidad lo hace especialmente interesante para mapear distintos grados de la desigualdad social en los contextos donde se ubican los establecimientos educativos. Este índice es equiponderado, es decir, asigna el mismo peso a las distintas dimensiones consideradas<sup>16</sup>. 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 (Born, 2019b: 35):

- **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 ( $> 0,50$ ).

Cabe aclarar que 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.<sup>17</sup>

Para la selección de las jurisdicciones en las que profundizar el análisis de las desigualdades educativas, en el Proyecto se consideraron los siguientes criterios: tamaño y densidad poblacional, especificidades de modalidad y ámbito, situación socio-sanitaria asociada a la pandemia y valores de ICSE para cada jurisdicción. Para la selección de los departamentos, se tuvieron en cuenta valores del ICSE que indicaran altos y bajos niveles de privación (con referencia al promedio jurisdiccional). La muestra estuvo integrada por la Comuna 8, la Comuna 13 (CABA), Malvinas Argentinas, San Miguel, General Pueyrredón, Tandil (PBA), Ancasti, El Alto, Capital (Catamarca), General Güemes, San Fernando (Chaco), Río Seco, Tercero Arriba (Córdoba), Añelo, Confluencia (Neuquén), El Cuy, General Roca (Río Negro), Atamisqui, Capital (Santiago del Estero). A partir de un análisis exploratorio sobre esta selección (Montes, 2022) se constata que:

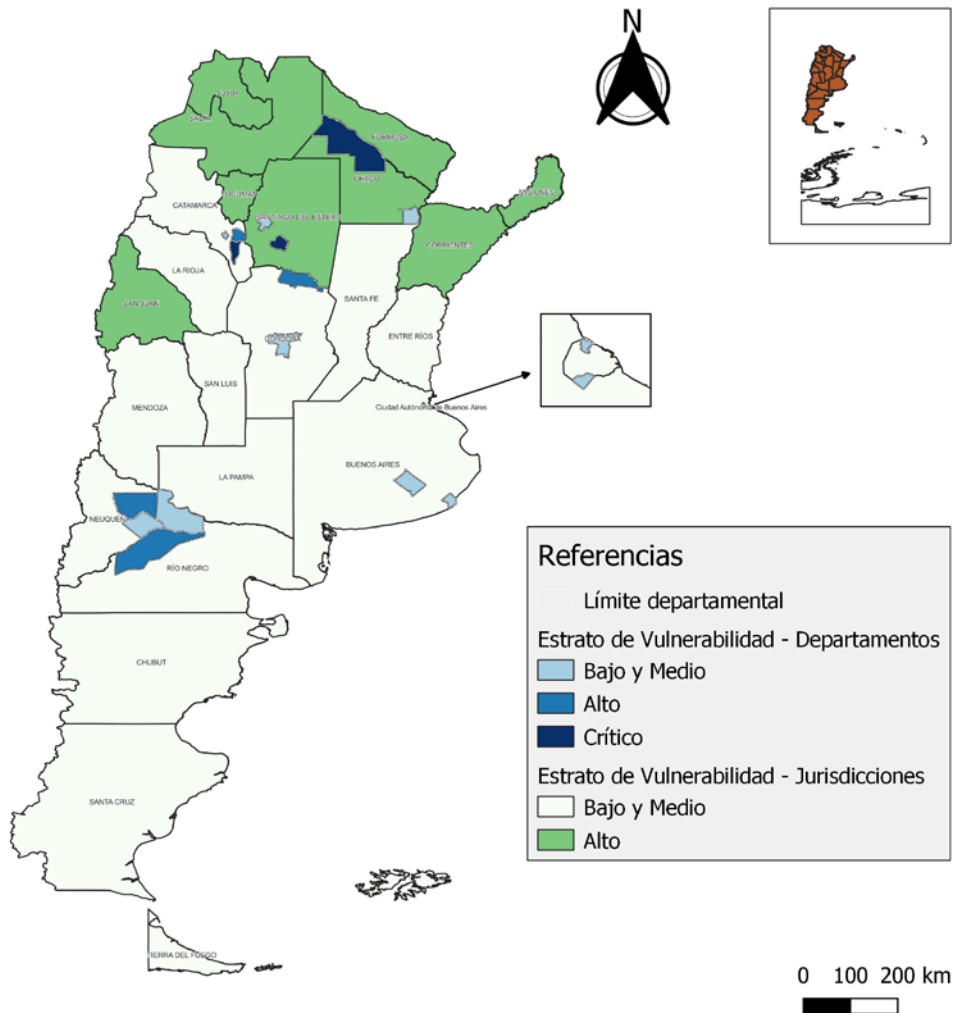
- Entre las jurisdicciones seleccionadas, se encuentran las mejores y las peores condiciones que describe este índice. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires registra el ICSE más bajo, frente a Chaco y Santiago del Estero que comparten tener el más alto.

Entre estos extremos hay una distancia que da cuenta del tamaño de la desigualdad: 0,36 puntos. Por otra parte, las provincias de Buenos Aires y Catamarca tienen valores cercanos, con valores medios en la distribución del ICSE. Las provincias de Río Negro y Córdoba están en mejores condiciones y también en posiciones cercanas.

- En relación con los departamentos seleccionados, las distancias que expresan desigualdades sociales se agudizan: la Comuna 13 de CABA tiene un ICSE 0,04 de ICSE frente a Atamisqui de Santiago del Estero, con 0,71. La brecha es de 0,67 puntos.

El proyecto de investigación asumió un tipo de análisis multiescalar considerando diferentes niveles de desagregación geográfica que permiten, a su vez, identificar niveles diferentes de la desigualdad social que responde a aspectos estructurales que se conjuga con aspectos institucionales según se organice la oferta educativa de nivel secundario (ver en este dossier el texto de Jacinto, Fuentes y Montes).

**Mapa 1. Jurisdicciones de Argentina y departamentos seleccionados para el proyecto PISAC COVID-19 N° 00023 según estratos de vulnerabilidad del ICSE (población de 3 a 17 años)**



Fuente: Elaboración propia en base a ICSE 2010.

## 2.b) Índice de Situación de Trayectorias escolares para la Educación Secundaria (ISTE-ES)

El Índice de Situación de Trayectorias escolares para la Educación Secundaria (ISTE-ES) fue desarrollado en el marco del proyecto<sup>18</sup>. Su objetivo estuvo relacionado con la necesidad de aportar una medida sintética, basada en fuentes secundarias, para sumar 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 2019<sup>19</sup> y luego con los datos de los Relevamientos Anuales 2015 y 2020:

- Porcentaje de sobreedad del ciclo básico<sup>20</sup>: 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 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 estudio<sup>21</sup> 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<sup>22</sup>.

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 las trayectorias de sus estudiantes presenten 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.

## Cuadro 2. 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 sobreedad 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 sobreedad, 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.

A partir del cálculo del ISTE-ES en base a datos del RA 2019, se observa que en el 42% de las escuelas estatales los/as estudiantes tienen altos niveles de discontinuidad en tanto que, en el sector privado, el 69% de las escuelas presentan trayectorias continuas. En el ámbito rural sólo el 18% de las escuelas presenta esta condición, de valores asociados a trayectorias continuas.

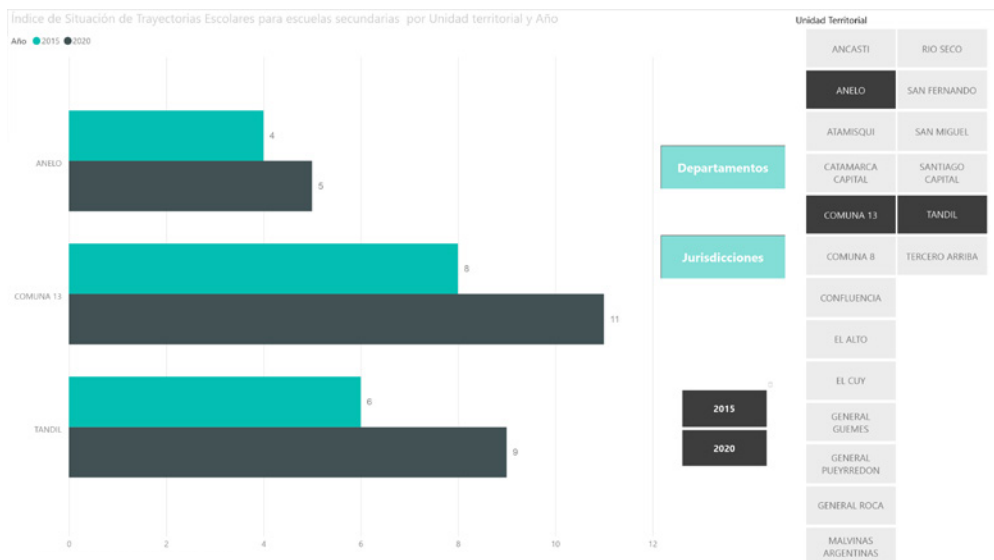
**Cuadro 3. Escuelas según ISTE-ES, por sector de gestión y ámbito. Total país. ca 2019**

ISTE-ES	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Altos niveles de discontinuidad	42%	5%	31%	1%
Valores moderados de discontinuidad	47%	26%	51%	8%
Valores asociados a trayectorias continuas	11%	69%	18%	31%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2019.

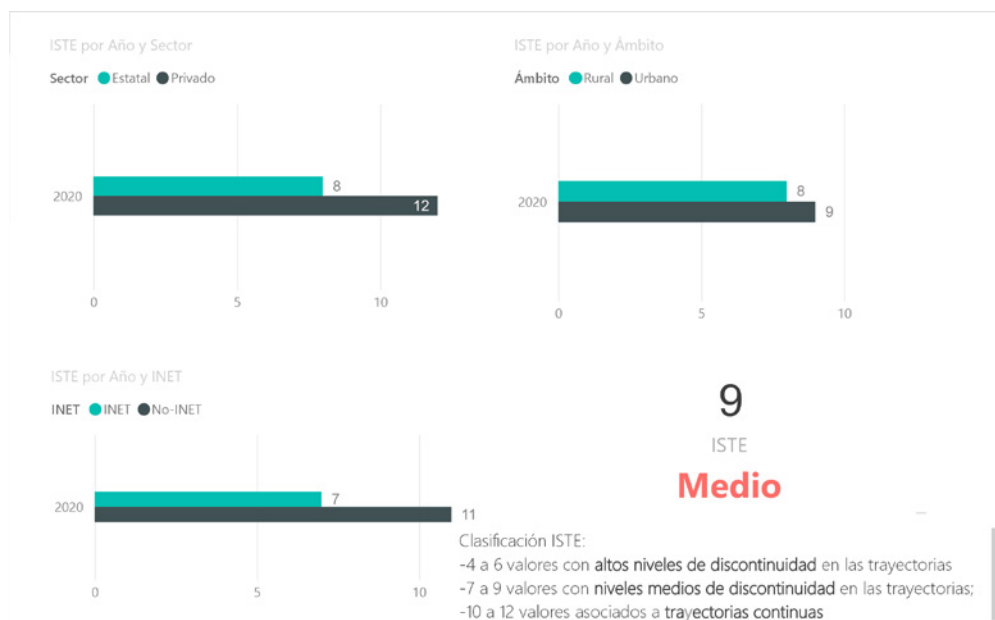
Se presentan a continuación algunos datos trabajados para el análisis de los departamentos comprendidos en el Proyecto. En particular, en la Figura 1 se observan los resultados del ISTE-ES para la selección de dos departamentos. De este modo, es posible visualizar las variaciones entre los dos períodos, así como también las brechas existentes entre los distintos territorios. Asimismo, un gráfico secundario (presentado en la Figura 2) refleja los resultados del ISTE-ES para distintos segmentos en el mismo territorio, en un año seleccionado y la categorización del departamento en función de los estratos arriba mencionados.

**Figura 1. ISTE-ES. Departamentos seleccionados. Años 2015 y 2020**



Fuente: Elaboración propia en base a RA 2015 y 2020, DIEE, ME

**Figura 2. ISTE-ES por sector de gestión, ámbito y modalidad. Departamento de Tandil. Año 2020**



Fuente: Elaboración propia en base a RA 2020, DIEE, ME.

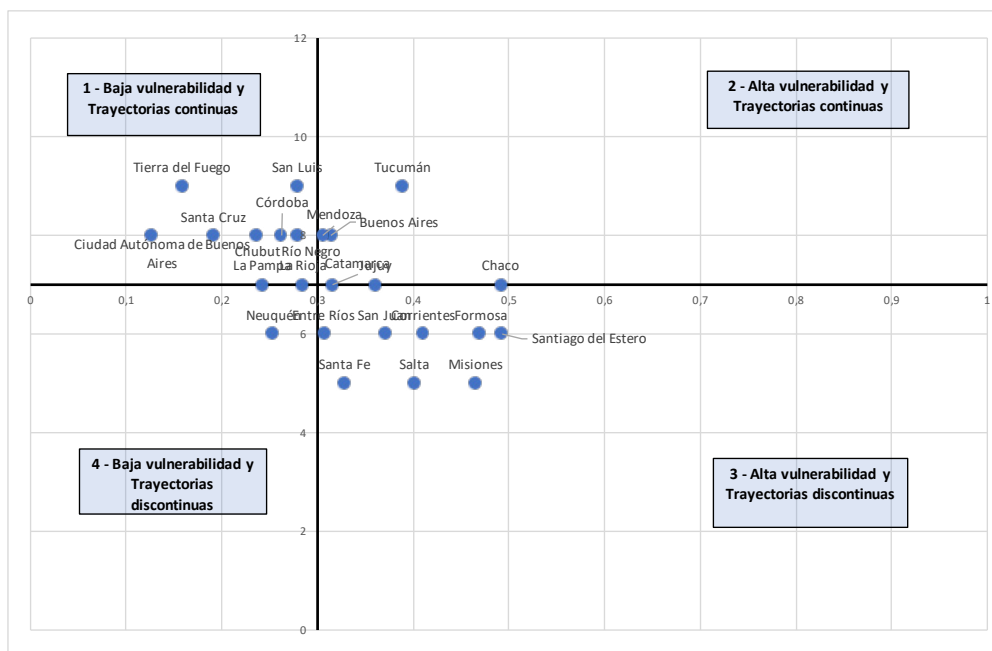
Finalmente, dado que los dos índices mencionados refieren a aspectos diferentes de las desigualdades sociales y educativas, se exploró su integración. Ello llevó a explorar a través de gráficos de dispersión el comportamiento conjunto de ambos índices en las jurisdicciones, ejercicio que no pudo replicarse a nivel de los departamentos por la disponibilidad de datos solo para una muestra pequeña de estos. Se elaboraron las gráficas en las que se determinaron 4 cuadrantes tomando en ambos casos la línea de corte de cada eje en la media de los valores adoptados en cada caso:

**Cuadro 4. Media de ICSE e ISTE-ES**

		ICSE	ISTE-ES
Media	Jurisdicciones	0,32	7,04

Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico 1. Jurisdicciones según ICSE e ISTE-ES**



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico muestra la distribución las jurisdicciones en 4 categorías:

1. Baja vulnerabilidad y Trayectorias continuas;
2. Alta vulnerabilidad y Trayectorias continuas;
3. Alta vulnerabilidad y Trayectorias discontinuas;
4. Baja vulnerabilidad y Trayectorias discontinuas.

La dispersión<sup>23</sup> y la presencia de brechas entre jurisdicciones abre un horizonte de interrogantes e hipótesis para la profundización del abordaje de las desigualdades educativas y sociales que otras producciones realizadas en el marco del proyecto también abordan para considerar el conjunto de dimensiones que intervienen en el análisis para dar cuenta de las políticas, determinaciones y capacidades de agencia de los equipos de gestión y de las instituciones y los sujetos, en el particular contexto impuesto por la pandemia para dar respuesta a la continuidad educativa.

### Consideraciones finales

El Proyecto “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” se propuso la incorporación de fuentes de información estadística gubernamentales en el desarrollo de sus distintas etapas. Esta estrategia permite ampliar los usos de fuentes secundarias en los proyectos de investigación en el campo de las ciencias sociales y de la educación, propósito que ha sido también organizador de la convocatoria. Para ese fin se utilizaron bases y datos disponibles en repositorios que ofrecen datos abiertos y también se realizaron pedidos específicos, generando un espacio de intercambios técnicos y profesionales entre el or-

ganismo productor de la información con el equipo de investigadores/as en tanto usuarios/as especializados/as. Esto último resulta clave, ya que permitió un proceso de retroalimentación acerca de la usabilidad, disponibilidad y accesibilidad de la información, lo cual redundó en mejoras de las capacidades de producción y análisis de la información estadística pública (PARIS 21, 2020:70).

En esta línea de interés, se esbozan algunos temas de agenda para promover mayores y mejores intercambios y diálogos entre las áreas que tienen a su cargo la producción de estadísticas gubernamentales y los/as investigadores que desarrollan una labor académico-científica en el sector educativo:

- Un primer tema se refiere al acceso de la información para la investigación: si bien las bases usuarias constituyen una herramienta accesible para su uso en investigación, el hecho de que no cuenten con la inclusión de datos a nivel de departamentos o unidades menores a la jurisdicción (localidades, radios censales e incluso instituciones) dificulta los análisis de mayor complejidad, e incluso, la interoperabilidad entre bases de datos. Si bien las cuestiones relativas a la protección de información de personas y de entidades es un imperativo, podría implementarse un sistema que permitiera particularizar el acceso a las instituciones y agencias de investigación sin la necesidad de mediar solicitudes específicas. Por ejemplo, a través de los repositorios de publicaciones científicas cuyo acceso sólo puede realizarse desde las direcciones de IP de las instituciones registradas previamente o accediendo a bases que requieran la firma de protocolos de confidencialidad.
- Otro punto, vinculado con lo anterior, es la calidad de las bases de datos publicados: la propuesta de bases usuarias tiene un gran potencial en cuanto a criterios de normalización y estandarización de las bases en serie histórica. No obstante, aún se presentan incongruencias o errores en su elaboración, lo que dificulta la aplicación de modelos automatizados de procesamiento y actualización ante la publicación de bases nuevas.
- Un tercer punto es el relativo a la frecuencia de actualización de la información para los objetivos de los proyectos de investigación. Al momento de realizar el trabajo de investigación la última información disponible corresponde al año 2020 aunque los objetivos de la investigación requieren dar cuenta de la situación de los indicadores hasta el año 2021.
- Por último, en relación con la medición de las desigualdades y la utilización de índices, como se señaló en el apartado anterior, la multidimensionalidad de las desigualdades no puede ser abordada por indicadores y fuentes únicas, sino que requiere construcciones complejas y específicas, las que no están exentas de dificultades. De allí el valor que tienen los espacios de discusión e interconsulta entre productores/as y usuarios/as expertos/as de la información educativa.

Los temas desplegados no han tenido una pretensión de exhaustividad sino de esbozar puntos de partida cuya concreción generará una retroalimentación positiva tanto para la investigación científica como para la planificación de políticas educativas y sociales que también requieren de recursos de información, allí donde el derecho a la educación se encuentra ante situaciones de vulnerabilidad que aún requieren ser visibilizadas y atendidas.



## Bibliografía

- Baranger, D. (2009) *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Posadas: El autor.
- Becker, H. (2018) *Datos, pruebas e ideas. Por qué los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender de sus errores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bonelli, S. (2021) *Sistemas nominales de información educativa*. Buenos Aires: Argentinos por la Educación.
- Born, D. (2018) "Aspectos metodológicos de los indicadores sociales para pensar la educación", *Propuesta Educativa* 1(49), pp 18-31. Buenos Aires: FLACSO.
- Born, D. (2019a) Uso y producción de índices para la medición de temas sociales y educativos: desarrollos regionales y nacionales para la toma de decisiones. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ministerio de Educación de la Nación.
- Born, D. (2019b) Índice de contexto social de la educación: ICSE: utilización de la información censal para la clasificación de pequeños territorios en base a una aproximación multidimensional a las condiciones de vida como marco para la política educativa. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ministerio de Educación de la Nación.
- Brandán, G. y Llanos Pozzi, M. J. (2022) "Dime tus tasas y te diré quién eres. Reflexiones en torno a la producción y uso de la información cuantitativa para el planeamiento". Ponencia presentada en el IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La Investigación Educativa en el Nuevo Escenario Regional-Global: Tendencias Recientes, Alcances y Límites Teórico-Metodológicos.
- Claus, A. (2019) "El planeamiento educativo situacional: datos abiertos y big data ¿herramientas de políticas públicas efectivas?" en Cuervo, Luis M. et al. *Planificación multiescalar, regional y local. Volumen I*, serie Seminarios y Conferencias, N° 91 (LC/TS.2019/53), Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Desrosières, A. (2004). *La política de los grandes números*. Barcelona: Editorial Melusina.
- DICE (sf) Bases usuarias Relevamiento Anual. Documento metodológico. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- DIE-GCBA (2009). Índice de vulnerabilidad educativa (IVE) Documento metodológico. Informes temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Buenos Aires: GCBA
- Gómez Rojas, G. y Grinszpun, M. (2019) "El uso de los índices y las tipologías en la construcción de indicadores complejos" en Cohen, Néstor et al. *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños* (pp. 139-180). Buenos Aires: Teseo.
- Lazarsfeld, P. (1979) "De los conceptos a los índices empíricos" en Boudon, Raymond et al. *Metodología de las Ciencias Sociales. I Conceptos e índices* (pp. 35-46). Barcelona: LAIA.
- Maletta, H. (2012) *Análisis de panel con variables categóricas*. Buenos Aires: UNTREF.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J.I. (2007) *Metodología en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martínez Risso, F. (2010) "Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. ITESCO. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Montes, N. (2022) "Caracterización y análisis de las desigualdades educativas y de su reconfiguración diacrónica en el nivel secundario en la Argentina (años 2019-2021) en el contexto de pandemia". Presentación en VII Reunión de Investigadores en Educación Secundaria, Buenos Aires, Argentina.
- Morduchowicz, A. (2006) *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

- Morduchowicz, A. (2018) "El fascinante mundo de los indicadores educativos: de la descripción a la explicación", *Propuesta Educativa* 1(49), pp 8-17. Buenos Aires: FLACSO.
- Paris21 (2020) *Guidelines for Developing Statistical Capacity A Roadmap for Capacity Development* 4.0. París: Paris21. Recuperado de [https://paris21.org/sites/default/files/inline-files/UNV003\\_Guidelines%20for%20Capacity%20Development%20PRINT.pdf](https://paris21.org/sites/default/files/inline-files/UNV003_Guidelines%20for%20Capacity%20Development%20PRINT.pdf)
- Scasso, M. (2018). "¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina? Cómo monitorear las metas de universalización de la educación secundaria", *Propuesta Educativa*, 1(49), 32- 47. Buenos Aires: FLACSO.
- SEIE (2020a) Evaluación del Proceso de Continuidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SEIE (2020b) Aprender 2019. Documento metodológico. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SEIE (2020c) Evaluación de la Educación Secundaria 2019. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SEIE (2022) Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- UEICEE (2018) Índice de Trayectoria Escolar para los niveles Primario y Secundario. Buenos Aires: UEICEE.

## Notas

- 1 Pueden consultarse los siguientes: UIS de la UNESCO (<http://data.uis.unesco.org/>), CEPALSTAT de Cepal (<https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>), el Sistema de información de tendencias educativas de América Latina (<https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>), y a nivel nacional el Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE) (<https://data.educacion.gob.ar>)
- 2 Esta presentación está enmarcada en el Proyecto PISAC COVID-19 N° 023 "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia", ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Investigadora responsable: Renata Giovine.
- 3 Los tableros se encuentran disponibles en: <https://tinyurl.com/zz622k2p>
- 4 La producción de estadística en el sector educativo está regulada por la Ley 17622/68 y por la Ley 26206/06 y persigue de modo prioritario el uso de la información para la toma de decisiones y para que el conocimiento de las condiciones educativas sea público y persiga la justicia social en la asignación de recursos (art. 94 de la Ley 26206/06). El artículo 97 menciona un uso destinado a facilitar la investigación educativa.
- 5 Los Censos Nacionales de Población se implementan en nuestro país desde 1869. El último Censo fue realizado en 2022. Actualmente se cuenta con registros digitalizados de los Censos 2001 y 2010, disponibles en la plataforma REDATAM: Censos | Población y Vivienda | Redatam
- 6 La Encuesta Permanente de Hogares se implementa de manera continua desde 2003. Esta información se encuentra accesible en bases de datos, mediante el sitio web del INDEC: <https://www.indec.gob.ar/>
- 7 Entre las variables educativas que releva la EPH, podemos citar: asistencia a un establecimiento educati-

vo, nivel educativo que cursa o cursó, el establecimiento es público o privado, completó ese nivel, último año aprobado, nivel educativo alcanzado. De los Censos Nacionales de Población, tomando por ejemplo al Censo 2022, surgen: asistencia a un establecimiento educativo, nivel que cursa/cursó, cantidad de grados aprobados. Cabe mencionar que en censos previos se relevó también sabe leer y escribir, variable discontinuada en el último relevamiento.

- 8 Sobre algunas limitaciones de estas fuentes puede consultarse Scasso (2018).
- 9 El destacado se realiza en el marco de los objetivos del Proyecto. No obstante, otras fuentes que producen información relevante y que no fueron consideradas en este estudio son: Censo Nacional de Personal Educativo, Informe Indicativo del Salario Docente, Tablas de Gasto Educativo y Censo de Infraestructura Escolar.
- 10 Es oportuno mencionar que, en 2014, el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución CFE N° 215/14 aprobó la creación y desarrollo de un sistema de información nominal denominado Sistema Integral de Información Digital Educativa (SiNIDE). Dicha iniciativa se propone, entre otros objetivos, cubrir los requerimientos de información del Relevamiento Anual con un nivel de desagregación mucho mayor. Al presente, no se dispone de acceso público a la información que releva. Sobre su grado actual de avance puede consultarse Bonelli (2021).
- 11 Puede consultarse más información en: Relevamiento Anual | Argentina.gov.ar
- 12 Puede consultarse más información en: <https://www.argentina.gov.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/padron-oficial-de-establecimientos-educativos>
- 13 Puede consultarse más información en: <https://www.argentina.gov.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>
- 14 Cabe mencionar que se solicitó información a nivel de los departamentos, desagregada por sector de gestión, ámbito e INET-No INET. En algunos casos, la categorización de estas variables de corte no estuvo disponible debido a las pautas existentes para la protección del secreto estadístico.
- 15 Para combinar los indicadores, se adjudica un puntaje a cada respuesta dentro del indicador, de modo que cada unidad de análisis presentará un puntaje total resultante de la suma de los puntajes parciales en los indicadores considerados. La construcción de un índice es aplicable en los casos en los que se trabaja con variables intervalares para el análisis de propiedades de colectivos (Baranger, 2009:80).
- 16 Entre los índices pueden distinguirse los índices simples o equiponderados -donde todos los indicadores tienen el mismo peso-, y los índices ponderados -casos donde cada indicador tiene un peso diferencial, fundamentado en premisas teóricas- (Gómez Rojas y Grinszpun, 2019:149).
- 17 Sobre este punto se sugiere consultar Born (2018).
- 18 Participaron de su elaboración Nancy Montes, Aldana Morrone, Daniela Cura y Daniela Valencia.
- 19 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.
- 20 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).
- 21 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.
- 22 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.
- 23 Complementariamente, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre de ambos índices para las 24 jurisdicciones, cálculo que arrojó un valor de -0,56. Es de notar que el signo negativo se debe a que si bien ambos índices hacen referencia a condiciones de vulnerabilidad sus escalas de valoración tienen signos inversos. El ICSE tiene una escala de 0 a 1 en donde a mayor valor del índice, mayor vulnerabilidad

en las condiciones, mientras que el ISTE-ES tiene una escala de 3 a 12 en donde a mayor valor, menor vulnerabilidad dada por la presencia de trayectorias más continuas. Una alternativa aplicable es transformar la escala del ISTE-ES invirtiendo el comportamiento de la misma para que coincida con la del ICSE. Ello podría realizarse recalculando los valores de ISTE-ES como "ISTE-ES recalculado=12-ISTE-ES", en donde 12 es el valor máximo de puntaje posible. A los fines del presente artículo se optó por mantener el formato original de la escala. La metodología utilizada fue puesta a consideración de especialistas e integrantes de equipos técnicos de áreas estatales de estadística quienes valoraron la iniciativa y realizaron algunas recomendaciones que se siguen trabajando para su cálculo y análisis.



\* Juan Manuel Suasnábar es Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Especialista en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Investigador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Miembro del Observatorio Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. E-mail: jsuanabar@fch.unicen.edu.ar

\*\* Daniela Valencia es Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Directora de Evaluación de Cimientos; Docente y Coordinadora de producciones del Observatorio Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Ha cursado la Maestría en Generación y Análisis de Información Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. E-mail: danielavalencia@hotmail.com

# Efectos de la pandemia en la educación técnica de nivel secundario y su relación con las desigualdades en Argentina<sup>1</sup>

*Effects of the Pandemic on TVET Secondary Education and its Relationship with Inequalities in Argentina*

MARIANA LUCÍA SOSA\*

CIS/IDES-CONICET

## Resumen:

La pandemia del Covid-19 generó problemas económicos y sociales de diversa índole pero sobre todo permitió visibilizar las desigualdades existentes y su agravamiento.

Este artículo tiene como objetivo analizar los efectos de la pandemia en la educación técnica de nivel secundario en el contexto de la reconfiguración y profundización de las desigualdades existentes previamente en la Argentina.

Para ello, se analiza la información de la encuesta denominada Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica realizada por el Ministerio de Educación Nacional durante el año 2020 y la que llevó a cabo este proyecto conjuntamente con dicho Ministerio en el año 2021, considerando dos ejes. En primer lugar, se analizó la continuidad del proceso pedagógico durante la pandemia en las escuelas secundarias y en segundo lugar se puso el foco en la continuidad de las prácticas profesionalizantes, ambos ejes centrados en el caso de las escuelas de modalidad técnica.

Se identificaron las principales dificultades que tuvieron que enfrentar los estudiantes según modalidad y orientación/especialidad de la escuela secundaria y nivel socioeconómico de los territorios en los que están ubicadas las escuelas a partir de información de los hogares.

Dentro de los principales hallazgos del estudio puede destacarse que las importantes dificultades que enfrentaron los estudiantes y sus familias en relación a la continuidad pedagógica se vinculan con limitaciones económicas preexistentes. Asimismo, considerando las particularidades de la modalidad técnica, ligada a la formación de carácter práctico, pudieron observarse diferentes situaciones en el desarrollo de las actividades prácticas en talleres y laboratorios y en las prácticas profesionalizantes (en adelante PP), las cuales muestran algunas especificidades según orientación.

**Palabras clave:** ETP – Pandemia – Educación Técnica - Desigualdades

## Abstract:

*The Covid-19 pandemic generated economic and social problems of various kinds, but above all it allowed the growing existing inequalities to become visible. In this framework, this article aims to analyze the effects of the pandemic on technical education at the secondary level in the context of the reconfiguration and deepening of previously existing inequalities in Argentina. To do this, the information from the National Survey of Pedagogical Continuity carried out by the Ministry of National Education during the years 2020 and the one that carried out this project jointly with said Ministry in the year 2021 is analyzed, considering two axes. Firstly, the continuity of the pedagogical process during the pandemic in secondary schools was analyzed and secondly, the focus was on the continuity of professionalizing practices, both axes focused on the case of technical-vocational schools. The main difficulties that the students had to face were identified according to the modality and orientation of the secondary school and the socio-economic level of the students.*

*Among the main results of the study, it can be highlighted that the important difficulties faced by students and their families in relation to pedagogical continuity are linked to pre-existing economic limitations. Likewise, considering the peculiarities of the TVET modality, linked to training of a practical nature, different situations could be observed in the development of practical activities in workshops and laboratories and in PP, which show some specificities according to orientation.*

**Keywords:** TVET – Pandemic – Technical Education - Inequalities

## Introducción

En las últimas décadas se produjo una redefinición de factores de diferenciación tradicionales tanto en la educación como en el conjunto de la sociedad.

Enmarcada dentro de este proceso, la pandemia causada por el virus Covid-19 y la serie de cambios profundos que se produjeron habilitan la pregunta respecto de si se ha producido una nueva reconfiguración de las desigualdades y qué formas asume.

En este marco y considerando que las desigualdades sociales y educativas están mutuamente imbricadas, los principales interrogantes del presente artículo refieren a identificar y caracterizar las desigualdades sociales y las condiciones y recursos diferenciales de los estudiantes de secundaria modalidad ETP.

La principal fuente de información utilizada fue la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica realizada por el Ministerio de Educación Nacional durante el año 2020 y la que llevó a cabo este proyecto conjuntamente con dicho Ministerio en el año 2021 enmarcadas en el estudio de continuidad pedagógica. También se utilizaron otras fuentes de datos del Ministerio de Educación Nacional tales como el Relevamiento Anual (RA), el Padrón de establecimientos escolares, el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP) y el Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE) elaborado por investigadores argentinos (Ver artículo de Valencia y Suasnábar en este dossier).

A continuación, el artículo se divide en cuatro apartados. En primer lugar, se presenta una reflexión conceptual sobre las desigualdades en el contexto de pandemia, en segundo lugar, una caracterización de la secundaria modalidad ETP y las razones por las cuales la presencialidad es particularmente relevante. En tercer lugar se presentan los principales interrogantes que guiaron el estudio con sus respectivos análisis y por último, en cuarto lugar, las reflexiones finales.

## Sobre las desigualdades

Luego del peor momento de la crisis del Covid-19, que impactó de modo directo sobre todos los resortes de la vida económica, social y laboral, con históricas caídas del PBI (-15,8%) y del empleo (-20,7% ocupados), la economía comenzó a mostrar signos de recuperación a partir del segundo semestre de 2020. La recuperación de la actividad trajo aparejada una reactivación del trabajo, aunque de manera más moderada.

Al indagar en la fisonomía del mercado laboral se observa que el proceso de recuperación se expresa de diferentes formas y afecta de diferentes maneras a los trabajadores según el lugar que ocupan dentro de la estructura laboral. Así, el segmento que más severamente padeció las contingencias durante el peor momento de la pandemia fue el de los trabajadores informales, con una caída del -44,7%. Al no estar cubiertos por la legislación laboral vigente, fueron los que se vieron más afectados por los despidos y posteriormente los que más lento se recuperan durante la recomposición, como lo indican los datos del primer trimestre de 2021 (Sosa y Smith, 2021). Dando cuenta de otras desigualdades preexistentes en el mercado de trabajo, durante la pandemia fueron las mujeres y los/as jóvenes quienes encontraron mayores dificultades para insertarse laboralmente.

En este sentido, los efectos causados por la pandemia afectaron severamente las condiciones de vida de la población. El porcentaje de personas bajo la línea de pobreza trepó del 36% al 42%<sup>2</sup> durante el peor momento de la crisis y, aunque luego descendió a 37%<sup>3</sup>, el porcentaje de personas bajo la línea de pobreza, actualmente, supera el nivel observado antes de la pandemia.

Por otro lado, en relación con la educación, numerosas investigaciones de las últimas décadas han mostrado la multidimensionalidad de las desigualdades y la imbricación existente entre las desigualdades sociales y las educativas. También han destacado que si bien unas se asocian a las otras, sus relaciones no son unilineales.

Algunos/as autores/as pusieron énfasis en las formas en que las instituciones educativas, a su vez, producen desigualdades en sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Es decir que, además de la operación de incorporación y traducción de desigualdades sociales en desigualdades escolares, la investigación educativa avanzó específicamente en la identificación de las desigualdades propiamente escolares, que pueden o no producirse en vínculo con las desigualdades sociales.

Todas estas desigualdades son, asimismo, dinámicas e 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 (ver en este dossier el artículo de Acosta y Graizer). De este modo, podría sostenerse que el sistema educativo y las escuelas conllevan un doble proceso en relación a las desigualdades debido a que, por un lado, reproducen desigualdades sociales y, por el otro, producen desigualdades propiamente escolares. La producción de desigualdades toma muchas formas pero, en principio, pueden distinguirse tanto las desigualdades dentro de una "categoría" particular (ámbito, sector, modalidad) así como también intra-categoriales. Ante el reconocimiento de estos procesos, las políticas educativas tendieron a diferenciarse para "reponer derechos" y/o "reconocer las diversidades" (según la concepción subyacente) (Jacinto, Fuentes y Montes en este mismo Dossier). Todo ello da muestras del sostenimiento de la creencia de que la escuela puede tener (o tiene) un papel central en la promoción del ejercicio ciudadano, proteger a los grupos de mayor vulnerabilidad social, para atender la pobreza en el mediano y largo plazo y promover mayor equidad en el acceso a oportunidades de bienestar individual (entre ellas la continuidad de estudios y el acceso a mejores empleos) y colectivo (desarrollo social, cultural y económico) (Jacinto y Terigi, 2007).

Otros/as autores/as han destacado que, a pesar de los importantes avances en las tasas de escolarización, viejas y nuevas desigualdades se siguen verificando en la educación argentina. Desde una perspectiva de largo plazo puede observarse que la desigualdad ha sido una de sus características más persistentes. Por esa razón, también ha sido objeto de particular interés para la investigación en ciencias sociales, como lo evidencia la profusa literatura especializada que ha abordado aspectos tales como las desigualdades sociales y escolares (Dussel, 2004); la educación y la cuestión social (Tenti Fanfani, 2007); la configuración fragmentada del sistema escolar (Tiramonti, 2007); la segmentación del sistema educativo como expresión de las inequidades sociales (Krüger, 2012); los efectos del origen social de los alumnos y del contexto socioeconómico de la escuela y de las provincias en los logros escolares (Cervini, 2002); la desigualdad social en el acceso a recursos educativos en los sistemas público y privado (Tuñón y Halperin, 2010); la desigualdad y las luchas por la democratización educativa (Pagano, 2016); los desafíos de la democratización del acceso



a la educación (Tenti Fanfani, 2003); los cambios legislativos y su impacto en la igualdad de oportunidades educativas (Filmus y Kaplan, 2012), entre muchos otros. La desigualdad no es un concepto unívoco o unidimensional, sino un fenómeno relacional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre los individuos y grupos de una sociedad (Kaplan y Piovani, 2018).

### La educación secundaria técnica

La educación secundaria en Argentina se organiza en varias modalidades. Las modalidades son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

La modalidad técnico profesional (ETP) del nivel secundario tiene como objetivo brindar una formación ligada a la adquisición de capacidades profesionales, con una formación general y una formación técnica específica que se vincule con el sistema socio productivo local. La propuesta institucional y curricular de este nivel busca lograr una formación integral de los/as jóvenes, como estudiantes y ciudadanos/as, que requiere una estrecha vinculación con el mundo laboral y con el ejercicio responsable de su quehacer profesional futuro. Los/as estudiantes pueden optar entre una vasta oferta de más de veinte especialidades dentro de las cuales podrán obtener su título de técnico. Dentro de la currícula, está previsto el cumplimiento obligatorio de prácticas profesionalizantes (en adelante PP) durante los últimos años del nivel secundario (INET).

Según el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP) en 2021 hay más de 1.600 instituciones de ETP de nivel secundario en las 24 jurisdicciones del país y la matrícula de la modalidad ETP representa el 16% de la matrícula de nivel secundario total. El 90% de las escuelas secundarias ETP son de gestión estatal y solo el



Imagen por Freepik - Freepik.com

10% son de gestión privada. La matrícula total de secundaria ETP es de 786.968, el 33% son estudiantes mujeres y el 67% varones. En relación a la distribución según orientación<sup>4</sup> de la formación, el 68% de la matrícula se forma en especialidades de la orientación Industrial, el 18% en Servicios y el 14% en Agropecuaria<sup>5</sup>.

## La educación secundaria técnico-profesional en pandemia

En relación con la modalidad técnica, cabe destacar que la pandemia y el confinamiento la afectaron particularmente debido a que una de las características centrales de la secundaria técnica tiene que ver con los aprendizajes prácticos, situados en espacios de talleres, laboratorios y/o entornos laborales. Las prácticas en talleres y laboratorios y las prácticas profesionalizantes representan un tercio de las horas curriculares.

Estos aprendizajes constituyen una de las principales características de la modalidad ETP y debido a las medidas de emergencia sanitaria, dicho aprendizaje práctico se vio particularmente afectado. Se observan diferencias entre la primera etapa de la pandemia y la segunda (ASPO-DISPO), lo cual se refleja en mejoras en la presencialidad entre los años 2020 y 2021.

## Principales interrogantes

Los principales interrogantes que guiaron este artículo refieren a identificar y caracterizar las desigualdades sociales y las condiciones y recursos diferenciales de las familias de los/as estudiantes secundarios de la educación técnica en comparación con las de los/as estudiantes secundarios de la educación común.

Asimismo, ya focalizando la atención en la formación técnica, identificar las dificultades que pudieron observarse en la implementación de uno de los dispositivos propios de esa modalidad: las prácticas profesionalizantes (PP).

Para ello se analizó la información recolectada a través de la encuesta. La continuidad de las PP se analizó teniendo en cuenta, entre otros: la orientación técnica y el tamaño de la escuela. La elección de estas variables de análisis obedece al hecho de que las mismas permiten visibilizar ciertas diferencias que a menudo resultan significativas dentro del sistema educativo<sup>6</sup>.

## Interrogante 1: Condiciones y recursos diferenciales de las familias de los estudiantes secundarios de la educación técnica

En relación con el primer interrogante acerca de las desigualdades sociales y los recursos con los que las familias debieron enfrentar la pandemia, los datos analizados muestran cuáles fueron las principales dificultades que tuvieron que enfrentar los estudiantes durante la pandemia.

Como se ha advertido en numerosas investigaciones que dieron cuenta de los impactos que tuvo la pandemia, uno de los principales problemas que dificultaron los procesos de continuidad pedagógica, en todos los niveles, modalidades y sectores de gestión, fue la no disponibilidad o insuficiencia de conectividad y recursos tecnológicos, así como

limitaciones de índole económica (Boria y Servetto, 2021; Tuñón, Passone y Bauso, 2021; Cicciari y Rave, 2021, entre otros). Si bien estas dificultades se expresaron entre los/as alumnos/as, docentes e instituciones de todo el sistema educativo, tuvieron desiguales intensidades entre regiones geográficas, sectores de gestión y niveles de enseñanza, entre otros elementos considerados (Ministerio de Educación Argentina - Unicef, 2020).

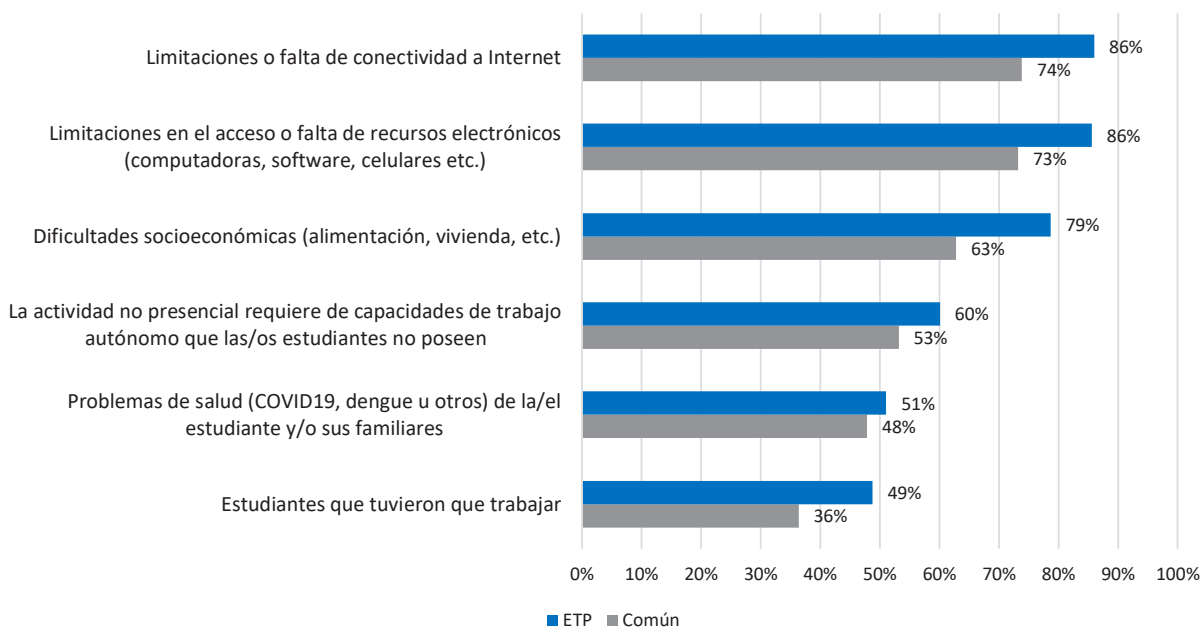
En la educación secundaria técnica casi nueve de cada diez directores encuestados señalaron las limitaciones o falta de conectividad a internet y la falta de equipamiento como computadoras así como las dificultades económicas (señalada por el 79% de los/as encuestados/as).

Asimismo, sobre este punto, pueden observarse diferencias según modalidad (es decir según secundaria técnica o secundaria común). En todas ellas, vemos que los equipos directivos de escuelas técnicas muestran mayor proporción de respuesta afirmativa ante esas dificultades.

Por esa razón, puede interpretarse que las dificultades que debieron enfrentar los/as estudiantes en el contexto de confinamiento y medidas de emergencia sanitaria, se intensificaron en el caso de los estudiantes de modalidad ETP.

En las tres dificultades identificadas como las más importantes (conectividad, equipamiento y socioeconómicas) la brecha entre estudiantes de secundaria común y ETP es más desfavorable para los/as estudiantes de modalidad ETP.

**Gráfico 1. Tipo de dificultades de los/as estudiantes según modalidad desde la perspectiva de los/as directivos encuestados/as, inicios de 2021**



Fuente: 2da toma Encuesta a Directores – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

## Interrogante 2: Continuidad en las prácticas profesionalizantes (PP)

El segundo interrogante refiere a las desigualdades que pudieron observarse en las prácticas profesionalizantes de la modalidad técnico profesional.

En primer lugar, cabe señalar que la decisión de abordar el tema de las prácticas profesionalizantes, radica en el hecho de que constituyen una particularidad de la educación técnica. Además, debido a que, en muchos casos, se desarrollan en entornos reales y/o fuera de la escuela, se vieron especialmente afectadas por las medidas de emergencia sanitaria adoptadas durante la pandemia. Las PP son una materia obligatoria para los/as estudiantes de los últimos años de la secundaria ETP. Se incorporaron a la currícula del nivel secundario ETP a partir de la Ley de ETP sancionada en 2005. La ley señala que la educación técnica es un derecho para todos/as los/as habitantes del país y tiene entre sus principales objetivos desarrollar oportunidades de formación específica dentro del campo ocupacional elegido, así como también favorecer niveles crecientes de equidad y crecimiento socioeconómico del país y sus regiones y de innovación tecnológica. La norma incorpora a la currícula del nivel secundario la realización de prácticas profesionalizantes, las cuales consisten en la aplicación práctica de los saberes incorporados durante la formación y tienen como objetivo lograr que los alumnos consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Deben ser organizadas por la institución educativa, referenciadas en situaciones de trabajo y desarrolladas dentro o fuera de la escuela. En este sentido, con las prácticas profesionalizantes se pretende vincular a los/as estudiantes con el área socio ocupacional perteneciente al ámbito en el que se están formando y también a las instituciones educativas con el contexto territorial y con sectores productivos.

En síntesis, las PP son experiencias educativas que tienen como objetivo acercar a los/as estudiantes a las actividades del perfil profesional de la especialidad que estudian y suponen una carga horaria anual de 200 hs reloj.

En relación con la continuidad de las prácticas profesionalizantes durante la pandemia se observa un alto nivel de continuidad de las mismas teniendo en cuenta las dificultades del contexto. El 66% de los establecimientos señala haber podido dar continuidad a las prácticas profesionalizantes durante la última etapa del año 2020, proporción que aumenta al 75% a inicios del ciclo lectivo 2021. Mientras que durante el año 2020 sólo el 7% pudo continuar de forma o combinando presencial y virtual (13%), en 2021 la proporción de estas actividades asciende a 37% presencial y 16% combinando presencial y virtual.

En cuanto al ámbito, los establecimientos del ámbito urbano mostraron mayor continuidad en las prácticas profesionalizantes que los del ámbito rural durante 2020, pero en 2021 dicha situación se equiparó y se observó un mayor desarrollo de la presencialidad en las prácticas profesionalizantes en el ámbito rural que en el urbano. Más de la mitad de las escuelas secundarias técnicas rurales las llevaron a cabo en forma presencial y cerca del 14% combinando la presencialidad con la virtualidad.

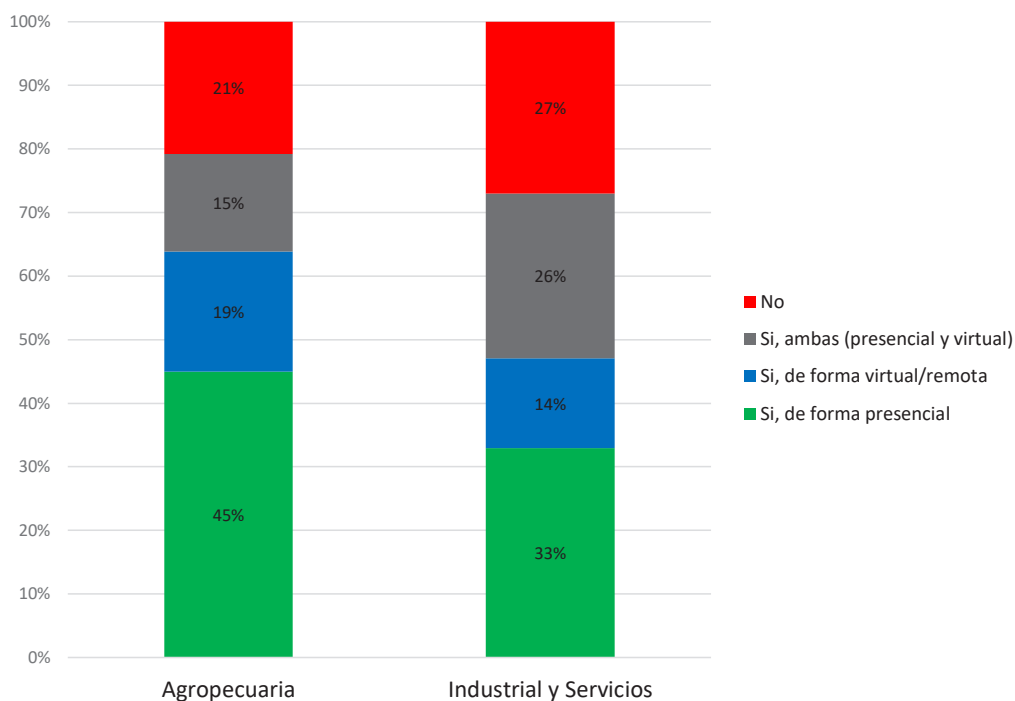
Esto puede deberse al hecho de que las escuelas de modalidad técnica del ámbito rural pudieron ir dando paso a la continuidad presencial de las PP en el 2020 con anticipación en comparación con las del ámbito urbano. En octubre del 2020 el 71% de las escuelas ETP de ámbito rural ya habían retomado las PP, mientras que esto solo ocurría en el 36% de las escuelas de ámbito urbano.

Al observar la situación teniendo en cuenta el tamaño de las escuelas, se constata que, en 2021, las escuelas más chicas fueron las que mejor pudieron dar continuidad a las PP (86%), seguida por las grandes y medianas (73%). Esto puede explicarse por el hecho de que la organización de la presencialidad en *burbujas*<sup>7</sup> resulta más accesible para escuelas con menor cantidad de alumnos.

En el Gráfico 2 se presenta la modalidad de asistencia durante la continuidad de las PP en el 2021 según orientación.

Se observa que la orientación Agropecuaria es la que pudo dar continuidad a las PP de forma presencial en mayor medida, ya que Agropecuaria pudo darle continuidad a la presencialidad en un 45% mientras que Industrial y Servicios pudieron hacerlo en el 33% de los casos.

**Gráfico 2. Continuidad de las PP en 2021 según orientación**



Fuente: 2da toma Encuesta a Directores – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

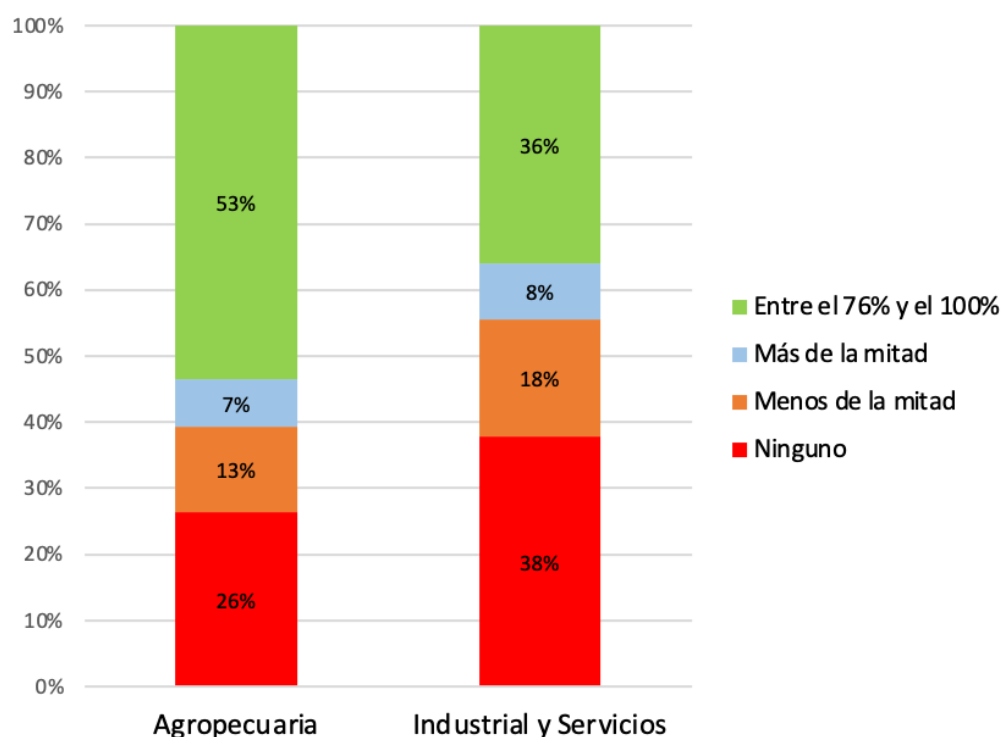
En el Gráfico 3 se observa la proporción de estudiantes de ETP que participaron de PP en entornos reales de trabajo, esto es en empresas, ONGs u otros lugares en los cuales las PP se desarrollan en entornos laborales reales a diferencia de los que se realizan de forma virtual o en los establecimientos escolares.

La orientación Agropecuaria tuvo la oportunidad de desarrollar prácticas en entornos reales en mayor medida que el resto de las orientaciones, mientras que la orientación Industrial y Servicios muestra que un mayor porcentaje de alumnos/as no participó en PP en entornos reales de trabajo.

En el caso de la orientación Industrial y Servicios el 38% respondió que los/as estudiantes no participaron de PP en entornos reales, mientras que, en el caso de la orientación

Agropecuaria, cerca de un cuarto (26%) señaló esa situación mostrando que una mayor proporción de estudiantes de esa orientación pudieron realizar las PP en entornos reales de trabajo. Esto puede deberse a que, por sus características y por el ámbito, las escuelas de orientación Agropecuaria cuentan dentro de sus propias instalaciones con espacios adecuados para que los/as estudiantes de los últimos años del nivel secundario puedan desarrollar las PP en entornos reales de trabajo.

**Gráfico 3. Proporción de estudiantes de escuelas secundarias técnicas que participaron de prácticas en entornos reales de trabajo durante 2021 según orientación**



Fuente: Fuente: Encuesta a Directores – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

Nota:

Ninguno: 0%

Menos de la mitad: Entre 1% y 50%

Más de la mitad: Entre 51% y 75%

Entre el 76% y el 100%

Por otro lado, en relación con el desarrollo de actividades prácticas en los talleres y laboratorios en la educación secundaria técnica, se observa una importante capacidad de adecuación entre 2020 y 2021. Mientras que, durante la segunda etapa del año 2020 algo menos de la mitad (42%) de los establecimientos de modalidad técnica no pudieron dar continuidad a las actividades prácticas en talleres y laboratorios, a inicios del ciclo lectivo 2021 la mayoría ya lo estaba haciendo y solo el 11% respondió no haber podido dar continuidad a dichas actividades en 2021.

Por su parte, el enfoque por orientación permite ver algunas diferencias en la continuidad de actividades prácticas en talleres y laboratorios. Al observar la situación a partir

de este criterio, puede verse que las escuelas de orientación industrial y servicios son las que pudieron dar continuidad a estas actividades en mayor medida (92%), mientras que las de orientación Agropecuaria lo hicieron en un 75% en el año 2021. Esto podría deberse al hecho de que las actividades prácticas de la orientación Industrial y Servicios presentan mayor flexibilidad para su realización en forma remota que las de Agropecuaria.

## Reflexiones finales

Este artículo tiene como objetivo contribuir al análisis de los efectos de la pandemia en la educación técnica de nivel secundario en el contexto de la reconfiguración y profundización de las desigualdades existentes previamente en la Argentina.

A partir de la identificación y selección de algunos indicadores clave que toman como insumo las encuestas realizadas en mayo y junio de 2021 en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, se analizó el proceso de continuidad pedagógica en las escuelas secundarias de modalidad técnica.

El estudio enfocado en la modalidad técnica, resulta pertinente debido a que la pandemia y el confinamiento afectaron particularmente a dicha modalidad debido a que una de las características centrales de la secundaria técnica requiere los aprendizajes prácticos, situados en espacios de talleres, laboratorios y/o entornos laborales.

Dentro de los principales hallazgos del estudio puede destacarse que las importantes dificultades que enfrentaron los/as estudiantes y sus familias en relación con la continuidad pedagógica se vinculan con limitaciones económicas ya que las tres dificultades identificadas como las más significativas fueron la falta o limitación de conectividad a internet, la falta de equipamiento (por ejemplo, falta de una computadora para los/as estudiantes) y las limitaciones socioeconómicas en general, de acuerdo a lo informado por las personas encuestadas.

Considerando las particularidades de la modalidad técnica, ligada a la formación de carácter práctico, pudieron observarse diferentes situaciones en el desarrollo de las actividades prácticas en talleres y laboratorios y en las prácticas profesionalizantes, las cuales muestran algunas especificidades según orientación.

En cuanto al desarrollo de las actividades prácticas en talleres y laboratorios durante la pandemia, las escuelas de orientación Industrial y Servicios pudieron dar continuidad a estas actividades en mayor medida que las de orientación Agropecuaria logrando una mayor presencialidad en el año 2021 con respecto a 2020. Sin embargo, al analizar el desempeño en la continuidad de las prácticas profesionalizantes se observó que la orientación Servicios es la que en 2021 presentó mayor continuidad en las prácticas profesionalizantes, seguida por Agropecuaria e Industrial, probablemente por la posibilidad que ofrecieron las propuestas formativas en línea.

A partir de lo analizado, puede señalarse que, si bien las dificultades económicas fueron identificadas como el principal obstáculo que debieron enfrentar los/as estudiantes y sus familias para poder adecuarse al proceso de continuidad pedagógica que incluía clases virtuales y que esa posibilidad está asociada con las desigualdades previas a la pandemia y las condiciones de las familias, también pudieron caracterizarse las diferentes

estrategias que adoptaron las escuelas para poder dar curso a los procesos formativos aun en la compleja situación planteada por la pandemia. Pudieron identificarse algunas diferencias según orientación formativa así como el peso que las desigualdades sociales imprimen sobre los/as estudiantes.

De este modo, se presentó cómo se relacionan e interactúan las desigualdades sociales y las desigualdades escolares señaladas al inicio del trabajo.

En este sentido, pese a que las desigualdades sociales ligadas a las dificultades de acceso a los dispositivos tecnológicos presentan un peso significativo entre los/as estudiantes de escuelas ETP, las dificultades determinadas por ellas, parecerían verse atenuadas por la implementación del proceso de continuidad educativa que pudieron llevar a cabo algunas escuelas, especialmente durante el año 2021. Dicho proceso operó favorablemente permitiendo la continuidad en los aprendizajes de los/as estudiantes así como sosteniendo el lazo con el sistema educativo.

## Bibliografía

- Boria, A. y Servetto, A. (Comps.) (2021) *Ética y responsabilidad en la crisis: cómo pensar este tiempo de pandemia*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- CEPAL, N. (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904>
- Cervini, R. (2002) "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), pp. 445-500.
- Cicciari, M.R., Rave, E. (2021) Efectos sociales del escenario COVID-19 en las comunas y villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [en línea]. Informe técnico del Observatorio de la Deuda Social Argentina. Abril 2021. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12053>
- Dussel, I. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO.
- Filmus, D. y C. V. Kaplan (2012) *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE; Santillana.
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018) "Trayectorias y capitales socioeducativos" en Piovani, J. y Salvia, A. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta sobre la estructura social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



- Krüger, N. (2012) "La segmentación educativa argentina: Reflexiones desde una perspectiva micro y macro social", *Páginas de Educación*, 5(1), pp. 137-156.
- Ministerio de Educación Argentina- Unicef (2020) Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad Pedagógica en el marco del COVID-19.
- Pagano, A. (2016) "Desigualdades, problemas educativos y luchas por la democratización", *Encuentro de Saberes*, 6, pp- 23-32.
- Sosa, M.L. y Smith, I. (2021) ¿Qué pasó con el trabajo en Argentina? A un año del inicio de la pandemia. Marzo 2020-Marzo 2021. Centro de Estudios Metropolitanos (CEM). Disponible en [http://estudiosmetropolitanos.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/%C2%BFQu%C3%A9-pas%C3%B3-con-el-trabajo-en-Argentina-tras-un-a%C3%B1o-de-pandemia\\_.pdf](http://estudiosmetropolitanos.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/%C2%BFQu%C3%A9-pas%C3%B3-con-el-trabajo-en-Argentina-tras-un-a%C3%B1o-de-pandemia_.pdf)
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira.
- Tiramonti, G. (comp.) (2007) *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tuñón, I y V. Halperin (2010) "Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), pp. 1-23.
- Tuñón, I., Passone, V., Bauso, N. (2021) Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación [en línea]. *Voces de la educación*. 2021, número especial. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13946>

## Notas

- 1 El presente artículo es producto del trabajo realizado en el marco del proyecto PISAC COVID-19 N° 023 "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia" uno de cuyos instrumentos fue el diseño del cuestionario y procesamiento de la encuesta Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica.
- 2 Fuente: INDEC. Encuesta Permanente de Hogares, datos correspondientes al 2do semestre de 2019 y 2do semestre de 2020 respectivamente.
- 3 Fuente: INDEC. Encuesta Permanente de Hogares, datos correspondientes al 2do semestre de 2021.
- 4 La Orientación refiere a la conformación de los tres grandes grupos que en el nivel secundario agrupan a los diferentes sectores de la ETP: 1. Agropecuaria; 2. Industrial: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria y 3. Servicios: Administración, Hotelería y Gastronomía, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Salud, Seguridad, Ambiente e Higiene, Turismo.
- 5 Fuente: RFIETP. INET-ME. Año 2021.
- 6 No se ha utilizado la variable sector de gestión debido a que la muestra de los casos de sector privado no es representativa en el caso de modalidad ETP.

- <sup>7</sup> Durante el periodo DISPO el retorno a la presencialidad escolar se implementó con el modelo de burbujas. Una burbuja sanitaria escolar está compuesta por estudiantes, por personal administrativo, docente y no docente que comparten oficinas y espacios de trabajo, manteniendo las medidas de prevención estipuladas por el Protocolo General para el Retorno Seguro a Clases Presenciales. La distribución propuesta por el Ministerio de Educación Nacional es el “modelo burbuja” con ocho estudiantes agrupados a los lados del aula y el/la docente en el centro, o con los/as estudiantes sentados/as en zig zag hacia los costados y el/la docente en uno de los extremos.



\* Mariana Lucía Sosa es Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Sociología Económica, Instituto de Altos Estudios - Universidad Nacional General San Martín; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Becaria postdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PRE-JET) con sede en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS/IDES-CONICET), Argentina. E-mail: marianalucs@gmail.com

# Inserción en oficios digitales de sectores socialmente desfavorecidos. Pensar los desafíos de la educación desde el caso Arbusta

## Entrevista a Juan Umarán\*

**GUILLERMINA TIRAMONTI\*\***

FLACSO sede Argentina

**VERÓNICA TOBEÑA\*\*\***

FLACSO sede Argentina

Arbusta se autodefine como una empresa que brinda servicios de aseguramiento de calidad de software, datos e interacciones a grandes, medianas empresas y gobiernos, en sus procesos de transformación digital. Su singularidad, nos explica su director Juan Umarán, “es que el talento que contrata Arbusta es un talento no mirado”. Así es que se propone desarrollar talento millennial que recluta entre jóvenes de barrios populares sin formación ni experiencia previa y, por los tanto, con dificultades para conseguir trabajo formal, con la convicción de que “El talento digital es universal”. “En Arbusta estamos derrumbando un mito”, reza el reporte de marzo de 2019 de la empresa, donde constan las más de 30 empresas que integran su cartera de clientes y guarismos que hablan de la buena marcha de la compañía, con sedes en Buenos Aires, Rosario, Medellín y Montevideo.

Conversamos con Juan Umarán, uno de sus socios, para auscultar el caso Arbusta a la luz de los desafíos y las oportunidades que representa la era digital para la educación.

*GT: La empresa Arbusta de la que sos parte como directivo tiene como personal a chicos que provienen de los sectores socioeconómicos más bajos de la jerarquía social, que no tienen propósitos de seguir estudios superiores. La pregunta es ¿por qué empezaron a trabajar con esos chicos? ¿De dónde sale esa idea?*

JU: Primero, sale, por supuesto, de los socios de Arbusta, las tres personas que de un modo u otro veníamos siguiendo caminos que convergían en el mismo punto. Es un concepto muy lindo el de convergencia. Alguien viene viendo nuevos modelos organizacionales de las empresas. Paula viendo cómo son los emprendimientos con impacto en toda Latinoamérica, Federico viendo cómo la tecnología democratiza las oportunidades, y ahí a partir de una sensibilidad compartida vas descubriendo cosas que hasta ahora te pasaban inadvertidas. Por ejemplo, ves que estos chicos son muy curiosos. Esa curiosidad empieza a ser valorada en los nuevos modelos de capacitación y de contratación en los ámbitos de las empresas privadas. A partir de esta constatación empezas a pensar que para la empresa tenes muchos chicos, muchos jóvenes que pueden ser capacitados para el trabajo.

## Entrevista



89

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Entonces, ya en lo que es tecnología, donde vos encontrás mucha gente, se hace apetecible desde el punto de vista del negocio, porque vos decís “Acá tengo material, materia prima, recurso humano, y es escalable”, que es un concepto que dentro del negocio es muy potente, vos decís, “Mi negocio puede escalar”, o sea, lo que hoy son dos puede ir a miles. Son los jóvenes de 18 a 28 años que no trabajan, no estudian, que están excluidos de muchos lugares y que tienen un lugar socioeconómico frágil. Entonces, vas viendo que es materia prima muy rica para lo que vos podés hacer. Y, entonces, lo detectás, y del otro lado vos decís “A ver, dónde puedo con esta materia prima, con este recurso humano que yo veo que puede con la actitud correcta tomar oportunidades, conocer y crecer y evolucionar y salir de los lugares frágiles en que están para ir a algo más registrado”. Esta situación en que están muchos de los chicos contrasta con una industria de tecnología que es una industria de pleno empleo desde hace no sé cuántos años. Tecnología entendida como hoy se entiende la tecnología; tecnología tenían los aborígenes hace miles de años, que era una tecnología, una forma de hacer algo, hoy es esto, Apple

*Entendida la tecnología como una industria, que además es una industria de pleno empleo (...) si vos gestionás, organizás, le ponés un modelo, hacés el seguimiento, le ponés obviamente tiempo, ganas, inversión, acá hay un modelo de negocio sustentable, en el que podés incorporar a un montón de jóvenes que están hoy fuera del mercado de trabajo.*

VT: TIC, sí.

JU: Sí, vos decís tecnología y pensás en Apple. La ingeniería existe hace mucho tiempo, los mayas hacían lo que hacían porque tenían una forma. Bueno, entonces, entendida la tecnología como una industria, que además es una industria de pleno empleo porque necesita gente y necesita gente hoy y va a necesitar gente mañana. Y es crecimiento y potencial, y es de fácil acceso. Entonces, con todas esas combinaciones, si vos gestionás, organizás, le ponés un modelo, hacés el seguimiento, le ponés obviamente tiempo, ganas, plata, inversión, acá hay un modelo de negocio sustentable, en el que podés incorporar a un montón de jóvenes que están hoy fuera del mercado de trabajo.

VT: ¿Y es de fácil acceso por qué?

GT: Porque hay disponibles, ¿no?

JU: Por la disponibilidad, te digo yo.

VT: Por esto, porque requiere de cierta actitud, un dispositivo y no mucho más, digamos.

JU: Actitud, dispositivo, y en un momento donde el capital mundial o global busca este tipo de cosas. Hace treinta años sería otra cosa, bueno, ahora está ahí esto, el conocimiento en general. Es decir, hoy en Argentina, de la ley de software pasamos a la ley de conocimiento, ¿por qué? Porque no es solo el software, tenés nanotecnología, tenés satelital, un montón de cosas. Entonces los chicos necesitan esto para trabajar: una compu, conexión a internet y nada más. Quiero decir, no es una industria en la que vos necesitás comprar un torno, una máquina, etcétera, que tenés que trasladar equipos, millones de dólares, qué sé yo, no; acá armamos un equipo de diez personas y trabajan. Bueno, el trabajo de ustedes es igual también, investigación, digamos, es el mismo, ¿qué necesitás?

VT: Una computadora, conexión.

JU: Esto es igual. Entonces, todo eso son barreras que caen para que sea más simple ese acceso. O sea, si fueran otra cosa, claro, si yo tengo que convertir a estos pibes en ingenieros de la NASA, es otra cosa; o sea, no digo que no lo pueda hacer, va a llevar mucho más

tiempo. Y hoy también ese acortar tiempos es importante porque la dinámica hace que vos puedas generar productividad en una persona más rápido en este rubro. Por supuesto, siempre tenés que tener la persona correcta, la actitud correcta, el acompañamiento correcto; donde a vos algo de eso se te escapa, algo se te cae. Si no prestás atención en quiénes reclutás, si después en el día a día no lo seguís, se te va a ir o se va a cansar.

*GT: Sí, ese es el pensamiento que a uno se le ocurre que debería tener un Estado que está preocupado por los ni-ni. Desde el Estado se podría pensar: Bueno, en este país hay esta industria y están estos chicos disponibles, ¿qué hago para que estos chicos que están disponibles se junten con la industria que los necesita?*

JU: Tal cual. Y en eso el Estado durante varios años y con diferentes gobiernos ha tenido el propósito de encontrar lugares o de buscar lugares donde se encuentran ambas cosas. Pero, como todo, en la articulación de una cosa con otra se necesitan otro tipo de lógicas y otro tipo de riesgo a asumir, que por ahí es una discusión más amplia que por ahí no da del todo acá, pero no sé si tiene que asumir ese riesgo el Estado, porque, digo, nosotros, Arbusta, que es una empresa que tiene un fin de lucro, asumimos un riesgo empresarial que es contratar personas. Cuando contratás una persona en relación de dependencia, en blanco, tenés cargas sociales, aportes patronales, la habilitación de la oficina, un montón de cosas, ¿por qué? Porque, bueno, tenés que dar ese marco; no es que venís, trabajás un rato y te vas, no es tan precario. Entonces, yo tengo personas ahí que después todos los meses les tengo que pagar, o sino, los tengo que echar, por supuesto, porque si los voy a echar, desvinculación, causas, etc, es un dinero que la empresa tiene que dar y está bien que así sea. Pero, quiero decir, ese riesgo es del empresario que dice "Yo voy a poner capital, disponer tiempo y dinero acá, porque creo que acá hay algo para hacer". Eso es lo que hizo Arbusta y no lo tiene por qué hacer el Estado.

*VT: Pero hacemos referencia al Estado como aquel que desde la política puede diseñar un futuro mejor en función del escenario que se configura a nivel industrial, productivo, identificando caminos que ya están saturados e identificando dónde hay una oportunidad y generando políticas para aprovechar esas oportunidades.*

*GT: Claro, el Estado puede decir: "tengo todos estos chicos disponibles a los que les estoy dando, a lo mejor, un plan social para que completen la escolaridad. ¿Por qué, en vez de eso, no agarro y digo 'A estos chicos los voy a formar en esta orientación para que después sea una mano de obra disponible para empresas que requieren mano de obra?'"* Porque si vos ves, por ejemplo, las orientaciones de la educación técnica son de mitad del siglo pasado. Por otro lado, nosotras estuvimos viendo alguna gente de recursos humanos y, según lo que planteaban ellos, trabajan con muchos chicos que van a la universidad, que se los roban a la universidad. Entonces, según ellos, -pero a lo mejor lo dicen para justificarse, "Bueno, tienen mejor formación". ¿Vos qué pensás de eso?

JU: Digamos, es un mecanismo, si válido o no, creo que es válido, hay que ver, como todo, qué aprovechamiento se hace de eso, si es aprovecharse demasiado de una condición. Yo lo que conozco de la industria de la tecnología y que contratan gente, chicos que están en la universidad en los primeros años, es bastante sano, digamos, el intercambio que hay ahí de tiempo, dinero, creo que es bastante justo, con la relatividad que tiene un término como la justicia. Pero, digo, me parece que eso es así. Y me hiciste acordar, en mi trabajo anterior en Globant, abrimos la oficina en Chaco, en Resistencia, entonces, yo fui a hacer las primeras charlas ahí y me junté con la que en ese momento era la secretaria académica de la facultad de Ingeniería de Sistemas de Resistencia, creo que era no sé si Resistencia tiene. Y la chica me hizo dos preguntas, me dijo "¿Cómo vas a hacer con los tiempos de la

universidad y los tiempos del trabajo, si vas a generarle un trabajo que va a significar que tenga menos tiempo para estudiar?”. Esa fue la primera pregunta que me hizo después de “¿Cómo estás?” o sea, estoy hablando de hace once años más o menos. Y después me hizo un juicio de valor respecto a los salarios que pagábamos que había leído en algún lado. O sea, me pateó la cara ni bien [Risas]

*VT: Vino con los tapones de punta, vino con desconfianza.*

JU: Se ve que no estaba muy abierta, había estudiado, vino con desconfianza y estaba abierta a decírmelo todo de entrada. Entonces, a mí me parece que está bien ese conectar a los chicos en la universidad para que estén trabajando, siempre que no sea una condición de explotación ni ventaja.

*GT: Pero ¿qué ventajas o desventajas tiene uno y otro modelo?*

JU: Mirá, la realidad es, o sea, no digo que sea uno u otro, sino que vos encontrás una persona en diferentes momentos. Nosotros la encontramos la vamos a buscar, no la encontramos por azar, pero la vamos a buscar acá porque creemos que esa persona puede ser productiva, y estoy hablando solamente de lo que significa ser alguien productivo.

*VT: Generar valor.*

JU: Generar valor, exactamente. Generar valor en equis tiempo, porque nosotros tenemos un modelo que eso lo puede hacer porque sabemos qué tareas después hay que darle a esa persona. Y eso asume un riesgo porque no tiene nada, o sea, solo es “Este me parece que tiene la actitud, me parece que es la oportunidad”. Ahora, tiene un riesgo alto de que eso no suceda. Ahora, si vos vas a una persona de tercer año de la facultad, el riesgo es mucho menor porque ya viene con un conocimiento, no sé, ya sabe lo que son los horarios, sabe lo que es el compromiso, sabe que tiene que llegar a determinada hora, salir a la otra, tiene un montón de cosas que otras personas no tienen. O sea, lo que tiene Arbusta de más riesgoso es que vos cuando más abris tu selección, reclutamiento, más puntos de falla tenés en todo el camino. Entonces, yo voy al flaco de tercer año y ya sabe, técnicamente sabe un montón de cosas; entonces, cuando se sienta, no tengo que ir tan atrás, tengo que ir desde mucho más adelante. Entonces, la tarea que tienen con ese chico que contratan, el caminito para llegar ahí es más corto. Esa es la diferencia, no sé si está bien o mal, son modelos distintos.

*GT: Sí, sí, yo no lo digo en términos de bueno o malo, sino lo que vos me acabás de explicar.*

*VT: Apuestas distintas, digamos.*

JU: Son apuestas distintas, modelos distintos, complejidades distintas también.

*GT: Bueno, lo que pasa es que justamente, y ahora vos me lo confirmás, este modelo que uno tiene en la cabeza de la posibilidad de un Estado que forme a los chicos de los sectores más bajos, de los mismos chicos que estás trabajando vos, y después se los den a las empresas es difícil, porque las empresas seguramente prefieren ir a la universidad, traerse a los chicos*

JU: Ya existió, que era el programa nacional 101 Mil.

*GT: Sí. Y no anduvo.*

JU: Sí, sigue vigente ese plan, pero perdió un poco de adherencia porque a quien lo llevaba adelante lo corrieron de ahí, que fue Carlos Pallotti que trabaja mucho también en la indus-

tria de software y en la Cámara de la Empresa. Las empresas no creen que el talento que viene de ahí va a ser productivo en poco tiempo como requiere su modelo de empresa. Eso por un lado. Y después también hay que entender bien los modelos. Todo tiene que ver con la tarea que vos le hagas hacer ahí tiene que haber un match. O sea, si a los perfiles que contrata Arbusta, a los dos meses que más o menos termina la capacitación, le digo que tiene que hacer un código en Java, no lo va a hacer, es imposible. Ahora, si yo le digo "Mirá, tenés que testear una aplicación mobile, del celular, tenés que ver los flujos esperados", está mucho más en su capacidad en ese momento. Lo mismo pasa acá: si al chico de tercer año le digo que tiene que hacer una integración de arquitectura, va a decir "No lo sé hacer", se llena de frustración. Entonces, para que ese modelo sea coherente, quien luego le da una tarea o lo asigna a un proyecto de cómo se trabaja en la industria, la tarea acá tiene que ver con la capacidad que tenga, con el conocimiento que tenga en ese momento, que lo pueda resolver y que deje un espacio como de motivación, de desafío. Eso ocurre, a todos nos ocurre, en su carrera, dice "A ver, ¿dónde estoy? Esto lo sé hacer, no me desafía. Esto lo sé, entiendo el desafío". Te quedás como motivado. Entonces, lo que tiene que estar, además de lo que decíamos, es que la tarea que se le da a esa persona tenga en cuenta qué sabe cada persona, si no, se genera un nuevo espacio que es solo frustración.

*a mí me parece que está bien ese conectar a los chicos en la universidad para que estén trabajando, siempre que no sea una condición de explotación ni ventaja.*

*GT: Tuve una conversación con la ministra de la ciudad sobre la educación técnica en la que quieren introducir cambios y hablamos de estas cosas y ella me dijo "Bueno, nosotros también hicimos cosas, pero lo que nos pasó es que les enseñamos un lenguaje y cuando terminamos de enseñarles un lenguaje, las empresas nos dijeron que ese lenguaje ellos ya no lo usaban. Entonces, lo que hay que hacer es enseñar en el pensamiento tecnológico", o algo así. ¿Qué comentario me hacés de eso?*

JU: A mí me parece que había que agregar a la educación de estos chicos de la escuela técnica una parte más financiera. Después te podés dedicar a ser abogado, qué sé yo, pero te va a servir seguro. A mí que cualquiera de estas escuelas técnicas tengan un conocimiento más abstracto de los lenguajes, de la lógica, eso me parece que suma para cualquier rama.

*VT: Porque, además, me imagino que en esos programas es vertiginoso el cambio*

JU: Y esa es otra parte, lo que dicen las empresas es cierto. O sea, una empresa de cierto tamaño que hace cosas de desarrollo y tecnología, siempre está viendo básicamente qué quieren sus clientes. Y sí, cambian, por ahí hay dos o tres que no cambian hace veinte años..

*VT: Con lo cual tampoco tiene sentido enseñar eso, estar en el último programa, porque lo que importa es algo más de base.*

JU: Sí. Me parece que, o sea, sin ser especialista en educación ni mucho menos, sino observador y como observador desde un lugar donde se cruzan muchos caminos, me parece que las definiciones de esos programas o de qué enseñar debería ser como una base común que es una forma de pensar o forma de abordar, qué sé yo, que eso es fundamental; y después, arriba de eso, podés ir cambiando, pero ya la base la tenés. Después si querés buscar alguna sofisticación acumulada, la buscás, pero como una base que te sirva para sentarte y que cualquier cosa que venga la puedas tomar y resolver. ¿Yo qué rescato de lo que estudié? Cierta base, cierta forma de pensar, algún pensamiento más crítico, no digo dudar porque tampoco me parece que sea la palabra dudar, pero decir "Bueno, a ver,

¿cómo es esto? ¿Cómo se relaciona?”, y eso es una forma, no es Java o COBOL, no tiene un nombre. Pasa que eso, ustedes lo saben mejor que yo, exige mucho esfuerzo.

VT: *Sí, un esfuerzo y además un aprendizaje de que se resuelven las cosas pensándolas y no que hay una fórmula para cada cosa, sino que en cada contexto hay que volver a evaluar las cosas*

*A mí me parece que habría que agregar a la educación de estos chicos de la escuela técnica una parte más financiera. (...) que cualquiera de estas escuelas técnicas tengan un conocimiento más abstracto de los lenguajes, de la lógica, eso me parece que suma para cualquier rama. Sin ser especialista en educación ni mucho menos, sino observador, me parece que las definiciones de qué enseñar debería ser como una base común que es una forma de pensar o forma de abordar, algún pensamiento más crítico, que eso es fundamental; y después, arriba de eso, podés ir cambiando, pero ya la base la tenés.*

JU: Sí.

GT: *Hay mucha distribución, muchos clusters en distintos lados del país, ¿por qué? ¿Hay alguna razón que me explique por qué en Tucumán, que yo creía que vendía limones nada más, hay un cluster, otro en Córdoba, hay en Tandil.*

JU: La industria del conocimiento, de tecnología, depende del talento, las empresas van a buscar el talento dónde está. Y donde está es donde está la universidad. Entonces, en Tandil tenés, en Córdoba tenés, en Tucumán tenés, en Chaco tenés, en La Plata tenés, bueno, obviamente en Buenos Aires, Rosario, y así sigue sumando. Entonces, si yo tengo que ir a buscar ingenieros de sistemas a Rosario, bueno, voy a ir ahí. No es original ese pensamiento, todos piensan lo mismo, entonces, se genera un lugar donde confluyen todas las empresas. Ahora, el poder de agruparse de esas empresas para lograr algo dependerá un poco de la voluntad de esas empresas; hay algunos que son más proclives a estar juntos, el porteño es un poco más de cada uno que puede, por ahí en Tandil no tanto, en Córdoba no tanto. ¿Y qué hacen? Bueno, logran poder de agrupación, tenés más poder de negociar, de presentarse, más poder con más gente.

GT: *Claro. Pero lo que hace que vayan a la universidad es ir en búsqueda de recursos humanos. Y entonces aparece la desconfianza de la que vos hablabas antes: “Las empresas que vienen a ‘robar’ los chicos a la universidad y no los dejan terminar”, el problema es de las empresas, no es de la universidad que no...*

JU: Es así, eso es lo que me dijo la secretaria académica de esta universidad en Chaco.

GT: *Claro, es una competencia entre ustedes y la universidad. No piensan “Entonces, nosotros tenemos que organizar nuestra oferta educativa de esta manera para que sea compatible con la actividad...”.*

JU: Sí. No hay nada por encima de nada. No tenés que pensar que una está por encima de la otra.

VT: *Claro, no. Se necesitan mutuamente.*

GT: *Claro. Bueno, los chicos van a la universidad porque después quieren trabajar.*

JU: Y sí. A veces uno dice “¿Por qué no progresan ciertas cosas?”, es muy generalista, pero ¿por qué no progresan ciertas cosas en Argentina? Esa discusión no tiene sentido, es un sinsentido. O sea, si alguien que tiene que llevar adelante las políticas universitarias piensa así, estamos en el horno.



*VT: Hablábamos recién de que las empresas, en general, no hacen esta apuesta que hacen ustedes y reclutan en la universidad. Entonces, yo tratando de hacer un poco de abogado del diablo y de entender la apuesta de ustedes, que tienen que invertir mucho más tiempo, tienen que pensar en cómo gestionan el trabajo porque trabajan con perfiles que no tienen todas esas habilidades, que son tanto blandas como técnicas, porque tienen que discernir “Bueno, esta tarea sí porque le implica un desafío; esta tarea no, porque no podría asumir este desafío”. ¿Por qué esta apuesta? ¿Por qué con estos pibes? Desde la lógica de lucro de la empresa, ¿qué diferencial proyectan en estos pibes? ¿Qué resultados creen que pueden obtener con estos perfiles a diferencia del que obtendrían con el mercado típico o tradicional de este tipo de empresas?*

JU: Está buenísima la observación. Yo soy muy respetuoso de los modelos de negocio de todos, o sea, cada uno va a donde va si puede elegir, otros por ahí ni pueden elegir. En ese sentido, es valioso cualquier modelo. Como país, Argentina tiene que pensarse desde ahí, me parece, que es el único lugar para pensarse. Y desde ahí, que yo compita con otro, está bien. Yo creo que lo que hacemos en Arbusta nosotros a mí me gusta y es mi forma de trabajo.

Ahora, me parece que aquellas empresas o aquellos que puedan incorporar miradas que hoy no están, me parece que va a hacer más rica la definición del producto que hacés. Esto creo, y ahora llego a tu pregunta, Si Unilever que es una empresa enorme que está en todo el mundo, solo diseña su producto con ingenieros que salen de la Universidad de Ámsterdam, va a tener la mirada de los ingenieros, puede hacer su esfuerzo o lo que sea, pero tiene esa mirada de la persona que come todos los días, estudió 15 años, hizo un master en Kellog y volvió a trabajar. Ahora, el producto no sé si se le va a entrar a un tipo que vive en Bangladesh y que está tratando de ver qué hace con su vida, porque no tiene nada que ver con Unilever, no le va nada mal, o sea que alguna cosa está haciendo bien. Ahora, Arbusta: si incorporo la mirada de estas personas, de estos chicos, de estos jóvenes, no solo de Argentina, Uruguay y Colombia que hoy estamos, sino en cualquier parte del mundo, yo estoy ampliando esa mirada, porque la mirada que tienen esos jóvenes ni yo que estoy todo el día con ellos la entiendo.

*GT: Sí, es cierto.*

*VT: Y es una apuesta por la diversidad.*

JU: Es tan así que yo ni hablo de diversidad, jamás, pero no porque diga “No hablen”, sino porque no puedo hablar porque ya está, ya está, es obvio, o sea, no tengo que hacer nada. Nosotros estamos trabajando con una empresa de comunicación digital también para ayudarlos un poquito a ser eficientes con el mensaje y porque nosotros tenemos buenas intenciones pero hay gente que sabe más. Entonces, “¿Cómo comunico esto? Yo quiero que llegue a estas personas”. Entonces, el flaco decía, cuando hizo el primer statement, que te dicen a qué te dedicás, cómo hacés el mensaje, le puso un montón de palabras que yo no uso. Entonces, yo le dije “No pongas eso, porque yo no tengo que hacer explícito eso, yo ya lo tengo en el ADN del equipo”. Entonces, hice una cita de Borges, en la que nombra un escritor árabe cuyo nombre no recuerdo, que dice “El que está escribiendo no necesita poner el camello por todos lados, porque los camellos ya son parte del entorno”. Entonces, le digo “No me pongas la diversidad, el coso, la integración, no, no me lo pongas”. Entonces, esa mirada que yo incorporo es la mirada que puede ser abarcativa, o sea, siendo en extremo ambicioso y aspiracional de Arbusta, yo quiero tener representado en mi organización el universo; el universo en el sentido de que está una persona que viene de un entorno frágil, y yo que tengo una educación formal, con posgrado, laburé afuera, de élite, y no tiene nada que ver con un pibe de 18 años que recién

empieza y vive acá en el Bajo Flores, nada que ver, o sea, yo lo veo, comparto, conmigo no tiene nada que ver desde el punto de vista de lo que consumimos, lo cultural. Ahora, nos encontramos en un momento en que estamos los dos poniéndonos al servicio de lo que hacemos. Entonces, esa mirada debería ser mucho más amplia, más rica, más diversa, y cuando vos diseñás cosas para un tercero, para un cliente, si incorporás todo eso, va a ser más completa. Incorporamos también diseño de los ambientes de trabajo. Por ejemplo la gente que está en la parte más administrativa, finanzas, que tiene papeles, que habla por teléfono con proveedores, estaba en un lugar cerrado y con una tradición organizacional propia de oficina cerrada. Entonces, nosotros nos fuimos a unas mesas donde están todos. Si querés hablar con privacidad, te vas a otro lado..

Pero falta, desde el diseño organizacional, desde el mensaje, desde un montón de cosas. Nosotros estamos en un momento en donde nos creímos que porque diseñamos ciertas cosas estaba bien y nos dimos cuenta de que en algunas no estamos siendo efectivos.

*GT: Es una perspectiva muy, a ver no digo altruista. Muy escasa. Muy pocas empresas se plantean cosas como esas. La otra vez en estos encuentros donde van las empresas y "hacen el bien por la educación", yo justo había armado un cuadro donde articulaba tasa de empleo, quintil de ingreso y titulación. Vos veías ese cuadro y resulta que lo que en la Argentina predice si vas a estar empleado o no, no es la titulación que tenés sino el origen social: si vos sos de clase media, vas a encontrar trabajo aunque no tengas secundaria completa. Y se lo dije a un empresario y me dijo "¡Y claro!". Para nosotros que estamos trabajando en esto y que queremos plantear que el Estado haga algo, empresas como Arbusta nos sirven mucho como modelo para poder decir "Se puede", pero también para poder decir "Miren, no es fácil".*

*Por otro lado, lo que observo es que todas las empresas han hecho lo que hacen siempre las empresas, y en este caso fructíferamente, que es pedir algún tipo de exención de impuestos a través de la ley. Además de eso, si vos tuvieras que decir qué necesitás o qué necesitan las empresas de acción de gobierno, ¿qué pedirías?*

JU: El concepto general es que sea todo más fácil, más que nada. No puedo entrar en políticas públicas específicas, pero me parece que simplificar mucho muchas cuestiones, desde lo impositivo, desde lo jurídico, me parece que ahí hay una cuestión de cosa engorrosa que quita mucha energía, mucha frustración. Y creo que sería eso. Y después, bueno, ya medio naif mi comentario pero lo voy a hacer igual, es que cada uno diga qué quiere hacer. Parece una pavada, pero a mí lo que me pasa casi siempre en mi experiencia con gobierno o política, es que la agenda que muestran no es la que tienen, entonces, ya está, es imposible. Claro, yo vengo acá y dicen "Vamos a charlar de esto", listo, vamos a charlar de esto. Me siento con la otra persona, le hablo de lo que sea, y realmente lo que está haciendo quizás es para conservar su puesto, para ganar una elección, para sacarle una ventaja a otro, entonces, la agenda que tiene es otra. Y me ha pasado, no importa de dónde, pero ha pasado siempre.

*VT: Sí, en realidad, no hay política de Estado.*

JU: Y no. "Pará, ¿la agenda tuya cuál es? ¿Qué quieren hacer? ¿Siguen con esto?". Digamos, eso siempre cuesta, debe costar en muchos países, pero, digo, acá es lo que vivimos. Entonces, la agilidad, la flexibilidad, la forma de que sea más simple es lo que se necesita. Y lo otro que sean más claras las agendas de qué es lo que se quiere. Hay intentos, Argentina 2030, Argentina no sé qué

*GT: Sí, la simplificación es una demanda generalizada, no solamente de empresas como uste-*

des, sino en general, de todos, los que exportan, los que importan. Todos te plantean la necesidad de simplificar las cosas. Y los que hacen algo por el Estado dicen también que el problema de trabajar con el Estado es que es un lío burocrático.

Otra inquietud que nos queda es respecto a la definición del rango de edad de los chicos que emplean en Arbusta: ¿cuál es?

JU: Es de 18 a 28 años, aproximadamente. Antes era un poquito más corto, después lo aumentamos un poquito más, lo ampliamos más.

GT: ¿Por qué no más?

JU: En realidad, es que en ese rango etario están los millennials, centennials, que tienen cierta familiaridad, cierto lenguaje que hace más simple algunas cosas. Pero no lo suelo pensar, pero creo que de mayor edad también podrían, qué sé yo. Es más, en algún momento, justamente por esta mirada compleja de la que hablaba antes, coqueteamos con la idea de sumar gente mayor de 45, entre 45 a 55, también para agregar algunas otras cosas que podían hacer al gerenciamiento de personas, de un equipo de trabajo. Está ahí estacionada la idea.

GT: Y dentro del staff de trabajo, ¿qué jerarquías tienen?

JU: En la industria se llaman senioritis. El seniority de alguien que es junior a senior, esos términos. Lo vas calificando en la medida en que te incorpora conocimiento, un recorrido, a medida que avanza en su conocimiento.

GT: O sea, los chicos ven que hay una carrera para hacer ahí adentro y que implica reconocimientos distintos.

JU: Sí. Determinado conocimiento es un tema técnico, digamos, que te hace saber más. No es que usamos la palabra jerarquía, porque es

VT: Sí, pero implican lo mismo, de alguna manera, por lo menos en cuanto al conocimiento. Capaz no es una jerarquía de "Yo te mando a vos", pero sí en cuanto a que tengo una capacidad que vos no tenés.

JU: A eso me refiero. Puedo resolver una complejidad que vos no podés saber.

VT: Y yo lo que me imagino, quizás es un prejuicio, pero yo me imagino que con chicos que vienen recién salidos de la secundaria, de esta condición social, donde hay que trabajar muy fuerte lo técnico, hay que trabajar muy fuerte las habilidades blandas, ¿cómo es la composición del staff de la empresa? ¿Cuántos chicos hay en la base, cómo se distribuyen en esa escala?

JU: Los cortes que vos podés hacer en Arbusta son varios. Hay un corte que es productivo y no productivo, es decir, hay personas que participan en proyectos con clientes y otros que no participamos, yo no participo, por ejemplo, y la directora de finanzas tampoco participa. Por ahí hacés un primer corte. Y de los 300 que somos, la parte que no es productiva será un 10% o 15%. El resto, o sea, 200 y pico de personas, 250, son lo que se llama el equipo productivo, producción, que van a proyectos, pasan de un proyecto a otro. Ahí tenés, en ese nivel, *trainee* que son los que recién empiezan y habrá como 20% o un poco más por ahí, pero más o menos 20%; después tenés la categoría siguiente, debería ser otro 20%;

Entonces, esa mirada que yo incorporo es la mirada que puede ser abarcativa, o sea, siendo en extremo ambicioso y aspiracional de Arbusta, yo quiero tener representado en mi organización el universo; el universo en el sentido de que está una persona que viene de un entorno frágil, y yo que tengo una educación formal, con posgrado, laburé afuera, de élite, y no tiene nada que ver con un pibe de 18 años que recién empieza y vive acá en el Bajo Flores, nada que ver conmigo desde el punto de vista de lo que consumimos, lo cultural... Ahora, nos encontramos en un momento en que estamos los dos poniéndonos al servicio de lo que hacemos.

después está la otra, ahí ya hay como 40%. O sea, 20, 20, 40, 20, más o menos, 20 la parte de mayor conocimiento, 20 el que recién entra, 20 el que pasó un escaloncito y el 40 que es el otro. Que es un poco la idea de estar un poquito más debajo de eso, bueno, pero sobre eso trabajamos mucho en que cada uno conozca cuál es su seniority, qué significa, porque son términos que cuesta que entren...

GT: *¿Todos han hecho esta trayectoria?*

JU: Sí.

GT: *¿O vos tenés algunos que vienen de afuera?*

JU: No. En algún momento quisimos incorporar alguno que vaya directamente a una posición más alta y no lo hicimos.

Desde mi propia experiencia, generalmente el grupo que ingresa con mayores conocimientos que el resto, que son los que más han estudiado, son los más difíciles de trabajar porque entienden que pueden contrarrestar mal lo que vos estás diciendo. Generalmente, son los más difíciles de evolucionar en los modelos de trabajo.

VT: *Sí, romper con la organización más tradicional jerárquica.*

JU: Las consultorías, cuando tienen mayor seniority, justamente, consultorías de cualquier industria, está estudiado que son los que mayor dificultad presentan, hay que trascender a modelos que tengan otro tipo de características.

GT: *Sí, celos, competencia y todo eso.*

JU: Sí. No es relativo a esto, sino en relación a posiciones en la sociedad.



\* Juan Umarán es Licenciado en Administración de Empresas, Universidad Nacional de La Plata; MBA, Universidad Di Tella. E-mail: [juan.umaran@arbusta.net](mailto:juan.umaran@arbusta.net)

\*\* Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: [tiramonti@flacso.org.ar](mailto:tiramonti@flacso.org.ar)

\*\*\* Verónica Tobeña es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (IICSAL) desde el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: [vtobena@flacso.org.ar](mailto:vtobena@flacso.org.ar)

# La Presencialidad-DHD como acontecimiento en el contexto físico-virtual educativo

*Presence-DHD as an Event in the Physical-Virtual Educational Context*

**PATRICIA SILVANA SAN MARTIN\***

IRICE/UNR/CONICET

**ROQUE JESUS PETTINARI\*\***

COLEGIO POLIVALENTE N° 2009 IMMANUEL KANT

**GUILLERMO LUJAN RODRIGUEZ\*\*\***

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

## Resumen:

El artículo propone un recorrido reflexivo que posibilite la co-construcción de prácticas educativas mediatizadas considerando procesos de socialización del patrimonio cultural. Su objetivo es proponer la noción "Presencialidad-DHD" (Presencialidad en el Dispositivo Hipermedial Dinámico) como clave de dichas prácticas. Desde un recorrido filosófico que vincula los términos Identidad, Memoria y Patrimonio, y la noción de redes socio-técnicas-culturales, se argumenta desde una propuesta realizada en el dispositivo digital Creativa Monumento por estudiantes de nivel secundario. Finalmente, frente a quienes entienden lo presencial sólo como asistencia física de los cuerpos en un lugar común, considerar la presencialidad como acontecimiento, invita al ejercicio del saber *ha-ser*.

**Palabras clave:** Identidad - Memoria - Patrimonio cultural - Práctica educativa - Dispositivo hipermedial

## Abstract:

*The article proposes a reflective journey that enables the co-construction of mediated educational practices considering processes of socialization of cultural heritage. Its objective is to propose the notion "Presence-DHD" (Presence in the Dynamic Hypermedia Device) as a key to these practices. From a philosophical journey that links the terms Identity, Memory and Heritage, and the notion of socio-technical-cultural networks, it is argued from a process carried out in the Creative Monument digital device by secondary school students. Finally, for those who understand face to face only as physical assistance of bodies in a common place, considering presence as an event invites the exercise of knowing how to be.*

**Keywords:** Identity - Memory - Cultural Heritage - Educational Practice - Hypermedia Device

Recibido 21 de marzo 2022 | Aceptado el 14 de mayo 2022

Cita recomendada: San Martín, P., Pettinari, R. y Rodríguez, G. (2022), "La Presencialidad-DHD como acontecimiento en el contexto físico-virtual educativo", en *Propuesta Educativa*, 31(57), pp. 99 - 111.

# Artículos

99

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

## Introducción

La noción de “Presencia” en la práctica educativa ha cobrado relevancia en la literatura académica durante la emergente pandemia mundial Covid-19, lo cual solicita repensar cómo se ejerce presencia en atención a los requerimientos y problemáticas del nivel educativo, las diversas disciplinas y la singularidad de los diversos contextos regionales. Esto implica explorar creativamente con una visión plural y no excluyente, las posibilidades participativas que brinda tanto el hábitat físico y digital de las instituciones educativas, como los posibles soportes y herramientas de mediatización que utiliza la comunidad involucrada en su cotidianeidad (Andrés, 2021).

Frente a esta coyuntura, seguidamente presentamos en clave de una práctica educativa que integra a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), un marco teórico que vincula conceptualmente Identidad, Memoria y Patrimonio cultural, como fundamento de una noción propuesta como “Presencialidad-DHD”. La sigla DHD corresponde a la noción de Dispositivo Hipermedial Dinámico y refiere a una red socio-técnica con fines educativos, investigativos, culturales y/o laborales donde se desarrollan procesos de co-construcción interactivos cuya finalidad se centra en la generación de conocimiento (San Martín, 2008). Este tipo de dispositivo se configura a partir de una participación plural y responsable, el trabajo colaborativo y prácticas no excluyentes entramando aspectos sociales y artefactuales en un contexto institucional/organizacional situado desde un abordaje socio-técnico (Thomas *et al.*, 2015; San Martín y Andrés, 2021). En este sentido, lo interdisciplinar, lo interinstitucional, lo agencial y el reconocimiento de los saberes ligados al Patrimonio Cultural, material e inmaterial, son claves en la metodología de trabajo (San Martín, 2022). A nivel tecnológico estos dispositivos son heterogéneos y posibilitan la producción de contenidos multimodales, con diversidad de soportes y formatos, adhiriendo a las políticas y reglamentaciones del software libre y del Acceso Abierto<sup>1</sup>.

En tanto dispositivo pedagógico, los DHD consideran las características de lo emergente tanto en lo social como en lo tecnológico para la puesta en obra de prácticas educativas mediatizadas (PEM-DHD). Los procesos de mediatización que se realizan en este tipo de prácticas situadas promueven un uso creativo, accesible y abierto de las TIC que colabora en la búsqueda de soluciones tangibles a problemáticas que requieren de un compromiso colectivo de responsabilidad social en su más amplio sentido (San Martín, 2021).

En lo metodológico, referiremos un caso de estudio donde participaron 61 jóvenes de una institución escolar de nivel secundario vivenciando procesos de socialización del Patrimonio Cultural regional (material e inmaterial). A partir de sus voces y su producción mencionaremos aspectos significativos sobre cómo ejercieron su Presencialidad-DHD en relación al mismo, dando cuenta de las dimensiones de Habitabilidad, Autenticidad, Esteticidad y Politicidad al vivenciar un proceso de co-construcción en el “DHD Creativa Monumento”. Finalmente, planteamos una breve reflexión acerca de lo propuesto en términos de innovación y calidad educativa.

## Identidad - Memoria - Patrimonio Cultural

Un proceso educativo en torno al Patrimonio Cultural de un pueblo o comunidad convoca a la cuestión de la identidad. Este concepto, con los aportes del pensamiento fenomenológico, pasó de tener una clara connotación estática, a un fuerte dinamismo herme-

néutico, que se juega en la dinámica que se establece entre lo heredado y lo decidido. En esto se incluye sistémicamente lo axiológico, lo afectivo, las creencias, entre otras dimensiones de lo humano, vinculados necesariamente con lo temporal y su dinámica (Molano, 2007: 73).

Bauman analiza esta recreación continua de la identidad, y sostiene que ella está siempre *"in statu nascendi"* (2010:105), porque cada forma que asume está afectada por alguna contradicción interna que la moviliza. Esto permite considerar la identidad como anhelando siempre su propia reforma. Por eso, podemos ponderar una nueva mirada más allá de la construcción de la identidad, vinculada al proceso inacabable de identificación. Así, sería posible considerar la identidad como un emergente en el dinamismo vital, que es temporal. Aristóteles (2011), cuya mirada diverge de estos planteos, sin embargo, ya proponía que *"la experiencia se genera en los hombres a partir de la memoria: en efecto, una multitud de recuerdos del mismo asunto acaban por constituir la fuerza de una única experiencia"* (2011:72). Entonces, la función de la memoria en la construcción de lo identitario es ineludible, ya que siguiendo a Heidegger (2012a), constituye el pensar por antonomasia.

El modo en que cada grupo social vivencia el tiempo da lugar a ciertas representaciones que constituyen su modo específico de ejercer la memoria. Candau (2002) expone que el tiempo puede percibirse de forma cíclica, reversible o continua y lineal, lo cual constituye representaciones que fundamentan el modo de búsqueda de la memoria. Tan importante es esta función, que Ricoeur afirma que *"conciencia y memoria son una sola y misma cosa, sin consideración para el soporte sustancial"* (2010:138). Para considerar lo identitario, se hace necesaria la apertura de la memoria, noción que tiene que ver con la mirada propuesta por Eco (1979), en torno a la naturaleza inagotable de la obra de arte. Llevar esta actividad hermenéutica al campo de la Memoria, habilita leerla reconociendo sus formas de producción, y a la vez realizar una interpretación acerca de ella. Abrir la memoria es comenzar a configurar una hermenéutica de nosotros mismos, en tanto obras de arte (Bauman, 2010). San Martín (2018), incorpora la noción de "apertura de la memoria" abordando el modo en que el ser humano vive lo hereditario dando cuenta de los aspectos que configuran a dicho proceso de forma dinámica, destacando en el devenir histórico sus características múltiples y cambiantes.

Esta funcionalidad de la memoria remite a la consideración de lo hereditario como constitutivo de la identidad del ser humano. Lo hereditario se constituye en patrimonial en tanto percepción de un legado que nos constituye y deviene de nuestros antepasados (Ricoeur, 2010: 184). Esta mirada es la que posibilita a Smith (2006) desarrollar una definición crítica y diversa de las concepciones tradicionales acerca del Patrimonio Cultural poniendo el acento en la herencia como constitutiva axiológica de los sitios materiales ligada a formas de entender dicho legado y al compromiso del hacer en el presente. Un proceso cultural complejo, donde el Patrimonio Cultural se constituye como el acontecimiento de la construcción de la identidad mediante el ejercicio de la memoria viva.

## La Presencialidad en el Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD)

Heidegger (2012b), permite hablar de una Presencialidad existencial del Da-Sein, ya que *"Allí, destaca una tendencia histórica del Dasein de comprenderse a sí mismo como un ser presente ahí-adelante (Vorhandensein), comprensión que se proyecta al interpretar al tiempo del mismo modo"* (Butiérrez, 2017:87). Es decir que el único ente con Presenciali-

dad existencial es el Da-Sein, que gracias a ella se puede autopercebir presente y contemplar el ser que constituye y se desoculta en los entes (Pettinari, 2021).

La Presencialidad existencial del Da-Sein hace posible el acontecimiento de la apertura de la memoria viva, en la autopercepción de lo hereditario, que es una presencia constitutiva de su propia Presencia en tanto Da-Sein. Es posible afirmar que, las manifestaciones de la Presencia son el acontecimiento de la Presencialidad. Así, Presencialidad, identidad y memoria están intrínsecamente unidas.

Si el DHD en tanto red socio-técnica-cultural posibilita a los sujetos participantes la producción de conocimiento, entonces podría habilitar la socialización activa del Patrimonio Cultural. Siguiendo esta hipótesis, la clave de interpretación de la Presencialidad-DHD reside en el verbo “posibilitar” referido a “los sujetos”, ya que esto tiene que ver con la constitución misma del sujeto. Decir que el DHD “posibilita a los sujetos” quiere decir que en la co-construcción del DHD el sujeto se constituye como sujeto de determinada manera. Es la primera de las posibilidades, que da lugar a todas las demás. Allí radica el acontecimiento de la Presencialidad-DHD.

Esta presencialidad inherente al sujeto se desplegará en un estar presente concreto. Por eso, la constitución misma del DHD en tanto dispositivo - red, es un acontecimiento de apropiación, un acontecimiento identitario. Sin él, hay artefactos, individuos, actividades, pero no “Dispositivo Hipermedial Dinámico”. Así, la Presencia en este dispositivo es Presencialidad acontecida y, por ende, siguiendo a Ricoeur (2010), es apertura de la memoria viva que se despliega hacia la creación de nuevas formas de actividad e interactividad, como manifestaba Smith (2006) al definir al Patrimonio Cultural.

En síntesis, se propone la noción de Presencialidad-DHD como el acontecimiento de la apertura de la memoria viva, configurada como autopercepción de lo hereditario en lo identitario, que se constituye existencialmente como un habitar físico virtual auténtico, estético y político (Pettinari, 2021). A continuación, se mencionan las cuatro dimensiones que se entran en esta noción (San Martín *et al.*, 2022):

*Habitabilidad:* refiere a las formas complejas del habitar contemporáneo que van más allá de lo geográfico donde se requiere un compromiso intersubjetivo en relación con un Otro. Estos procesos del habitar son intermitentes, no lineales y tensos en cuanto a la participación, las negociaciones y las ausencias. En este sentido, es insoslayable dar lugar reflexivamente al acontecimiento de apropiación para posibilitar un habitar contemplativo del desocultamiento del ser (Gumbrecht, 2005).

*Autenticidad:* constituye la esencia del Da-Sein. Lo auténtico es la identidad autopercebida y la autenticidad es el despliegue de lo identitario en un proceso dinámico que transcurre bajo la forma de la continua conciencia interior del tiempo (Husserl, 1942). Se deconstruye en forma continua ya que indaga en el proceso histórico de su devenir para construir algo nuevo. Como condición básica de posibilidad de todo acto auténtico, es libre y se caracteriza por la absoluta responsabilidad. En el sentido existencial se configura como una presencia que se hace cargo y se compromete con ese mismo estar presente.

*Esteticidad:* dado que la presencia es un acontecimiento estético (Gumbrecht, 2005), la presencialidad acontecida, da cuenta de una profunda dimensión estética, ya que la vida misma, en la medida en que es humana, es una obra de arte (Bauman, 2010). Así, la presencia es simbólica (Castoriadis, 2010) y representativa de lo hereditario en lo identitario,



expresivamente ejercida por la memoria viva. Finalmente, siguiendo a Heidegger (2001), Gumbrecht (2005) y Ricoeur (2010), se puede decir que es una Presencia serena constitutiva de lo estético poético, ya que sólo la serenidad permite contemplar al Ser que se desoculta y habilita la creatividad.

*Politicidad:* en línea con la Pedagogía de Paulo Freire alude a la naturaleza política de la educación, entendida como praxis de liberación. Esta dimensión remite a la constitución existencialmente política y a otros tipos de presencia que emergen en la apertura de la memoria viva, que vincula con la identidad como sentido de pertenencia (Molano, 2007) e inclusión (Cenacchi, 2019). La Presencialidad acontecida en el DHD es co-presencialidad y se constituye como politicidad libremente democrática (Parra Leal, 2020), ya que surge a partir de la noción ciudadanía (Balibar, 2013) en el marco de los Derechos Humanos. Así, sostener activamente el Derecho a la Educación es constituirse como presencia responsable que se autopercibe parte de un movimiento colectivo identitario en lucha por respuesta a sus demandas, en clave emancipadora (Laclau, 2015).

## Hacer Presencia en Creativa Monumento

Creativa Monumento es un DHD co-construido a partir de una serie de proyectos de Investigación y Desarrollo interinstitucionales acreditados. El enfoque metodológico fue interdisciplinar, se conjugaron estrategias de investigación cualitativa (entre ellas la Investigación Acción), cuantitativa y de la ingeniería del software. El campo experimental y propositivo tomó como eje temático al Patrimonio Cultural “Monumento Histórico Nacional a la Bandera” (Rosario, Argentina)<sup>2</sup>. En los distintos trabajos de campo realizados han participado investigadores, estudiantes de postgrado, gestores culturales, docentes y alumnado de distintos niveles educativos y también la ciudadanía.

El caso que trataremos se desarrolló durante el año lectivo 2019 y principios del 2020, en el nivel secundario de escolaridad (3° y 4° año) de un colegio polivalente de la localidad de San Jerónimo Sud (provincia de Santa Fe, Argentina). La participación de un total de 61 estudiantes involucró las asignaturas de “Formación ética: globalización, ciudadanía y derechos” (terminalidad Técnica Profesional con orientación en Producción Agropecuaria), “Latín y Cultura” y “Comunicación, lenguaje y lógica” (orientación Lengua).

La Figura 1, muestra la red de contenidos de Creativa Monumento. En la misma, el nodo central aporta una descripción general y enlaza cuatro nodos secundarios: Opciones de Acceso, Itinerarios Creativos, Obras Abiertas y Constructores de Ciudadanía.

**Figura 1. Red de contenidos de Creativa Monumento**



Fuente: [http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas\\_creativa.html](http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_creativa.html)

Las opciones de Acceso permiten la creación de cuenta de usuario, la búsqueda de fichas con diferentes filtros, la ayuda con una guía completa de todas las características del sistema, ir al inicio y la navegación accesible.

En el nodo de “Constructores de ciudadanía” se pueden ir agregando fichas de quienes formaron parte del proceso de discusión, organización y decisión para la puesta en marcha de acciones que tendieron a la producción de ciudadanía. “Obras Abiertas” presenta las producciones individuales o grupales donde cualquier persona puede acceder y/o participar, y en las cuales tiene lugar todo aquello que va conformando nuestro patrimonio vivo en su más amplio sentido.

“Itinerarios Creativos” a modo de guías propositivas promueve la exploración, la integración de conocimientos, la creación de nuevas fichas en cualquiera de las tres categorías, motivando hacia la producción de “Obras Abiertas” en diversos formatos y plataformas.

En todas las fichas se puede acceder a la información específica, recursos, comentarios y fichas asociadas.

El trayecto de la experiencia se diseñó en seis momentos:

1. Cuestionario y debates abiertos para indagar básicamente acerca de las representaciones que el alumnado tenía sobre: 1) el Patrimonio Cultural, y 2) las formas de uso de TIC en la institución escolar y en otros ámbitos no formales.
2. Exploración libre de Creativa Monumento y elaboración de un informe de dicha experiencia (opiniones sobre usabilidad, diseño, contenidos, etcétera).
3. Discusión y reflexión áulica: a partir de los informes recabados se realizó un abordaje de los contenidos que resultaban más interesantes en relación con las asignaturas en curso.
4. Producción grupal libre, en cualquiera de los tres nodos de Creativa Monumento.
5. Socialización a cargo de cada grupo de su producción al resto del curso, describiendo las motivaciones iniciales, las prioridades elegidas, las modalidades del proceso, y las características de la producción final.
6. Socialización de los constructos en cada curso, comunicando la producción final, el debate que la gestó y los consensos alcanzados. Allí, en un marco dialógico, se aplicó un nuevo cuestionario, se registraron las observaciones finales de los constructos y las diversas opiniones sobre la experiencia transitada. La publicación en acceso abierto de las fichas elaboradas en el DHD-Creativa Monumento se realizó durante el Ciclo Lectivo 2020.

En línea con las características de un DHD, la interactividad sostenida por los participantes tanto en el contexto físico como mediatizado generó los agrupamientos a partir de los propios intereses y afinidades. Asimismo, el docente como participante de dicha red fue facilitador de los aprendizajes bajo una dinámica de taller, ejerciendo tareas de motivación, detección de inquietudes para que los grupos puedan interrelacionar recorridos similares. Desde el rol docente fue clave la conceptualización de los vínculos que iban apareciendo con las temáticas curriculares específicas, el acompañamiento en la exploración de fuentes, propiciando espacios de encuentro para socializar actividades, discutir propuestas, entre otras.

Cabe señalar que los contenidos curriculares de cada asignatura fueron desarrollados activando una mirada compleja y crítica. A modo de ejemplo, en "Formación Ética" el proceso derivó en debates sobre los Derechos Laborales. Entonces, los diferentes grupos indagaron sobre la historia de los Derechos laborales en Argentina, las luchas sociales por conquistarlos, y la presencia de esta temática en distintos espacios de la vida cultural. Ello generó tres fichas en Creativa Monumento: 1) Itinerario Creativo "Culturados"<sup>3</sup>; 2) Obra abierta "Los Derechos laborales"<sup>4</sup>; 3) Constructor de ciudadanía "Pocho Lepratti"<sup>5</sup>

En "Latín y Cultura", se fueron construyendo conocimientos desde sus aspectos lingüísticos, expresivos y comunicativos. También se generaron tres fichas: 1) Obra abierta "Nuestros originarios: Lantec Chaná"<sup>6</sup>; 2) Itinerario Creativo "Crucigrama Monumental"<sup>7</sup>; 3) Constructoras de ciudadanía: "Las Madres de la Plaza 25 de Mayo"<sup>8</sup>.

El curso de cuarto año abordó temas de Teoría de la Comunicación y Lógica y, acordó participar al fin del año lectivo (noviembre) de una fiesta autogestionada por jóvenes de cuarto año de la región que tiene como epicentro el Monumento a la Bandera. En esta fiesta, llamada "Banderazo" se festeja el paso al último año de la escolaridad secundaria. Si bien va en cuenta con cierta tradición entre la juventud entusiasta, resulta controvertida

a nivel de la ciudadanía y autoridades por los usos no protegidos sobre este patrimonio y ciertos consumos ilegales. Por esta razón, un grupo numeroso eligió comunicar este evento, entre otras temáticas. En este curso se elaboraron dos fichas en la categoría de Obra abierta: “El Banderazo”<sup>9</sup> y “La Llama votiva”<sup>10</sup>.

## El acontecer de la Presencialidad-DHD

A partir de las voces<sup>11</sup> del estudiantado relevadas en el sexto momento, es posible aproximarnos al proceso vivenciado en estas PEM-DHD y observar cómo se entranan algunos aspectos vinculados a las cuatro dimensiones ya mencionadas de la Presencialidad-DHD.

Sobre el proceso educativo, las opiniones vertidas muestran por ejemplo, que *“hubo aprendizajes que se caracterizaron por ser novedosos, a través de juegos, y sin darnos cuenta de que estábamos aprendiendo, y de esta manera se fijan más los conocimientos”*. Estos conocimientos se caracterizan no sólo por lo conceptual de los temas elegidos sino también por contenidos actitudinales tales como *“la responsabilidad”*, y contenidos procedimentales como *“la utilización de dispositivos digitales”*, las *“prácticas en el desarrollo cultural”*, *“aprender a buscar información”*, *“manejar nuevos programas”*, *“editar videos con fines educativos”*, etc. Y de esa manera también desarrollaron otro tipo de habilidades: *“Mientras hacía el trabajo y lo editaba fui aprendiendo mucho sobre el tema elegido”, “aprendí, no sólo con mi trabajo, sino con la página y los trabajos de mis compañeros”, “fue educativo debido a que aprendí muchas cosas nuevas gracias a la necesidad de utilizar la tecnología para algo diferente a lo que acostumbramos”*.

En cuanto a las producciones, sus autores creen que pueden servir para que otros aprendan algo nuevo, *“pero depende de quién lo juegue, ya que se trata de cultura general”*, además *“vinculamos la cultura general al tema de los derechos, que es importante para todos”, “el hacerlo a través de juegos lo pone al alcance de los adolescentes”, “puede ser útil porque se basa en información extraída de varios sitios distintos”, y además “es entretenido, y a través del entretenimiento se aprende”*.

En el sentido de lo expuesto, retomamos varias de estas opiniones y otras similares posibles de ser caracterizadas desde la dimensión de “Habitabilidad”. Por ejemplo, la mayoría del estudiantado expresó que el proceso socio-técnico-cultural vivenciado en torno a Creativa Monumento les resultó *“de mucho interés, dado que fue fácil de usar, más rápido que otros métodos, y sobre todo, más divertido”*, porque *“la tecnología nos permite un fácil acceso a muchas fuentes y a más información”*, *“Estuvo bueno porque nosotros estamos acostumbrados a usarla en la vida cotidiana, y en el Colegio casi no la usamos...”*. El rol ejercido en la co-construcción del dispositivo, lo consideran “activo”, porque *“busqué la información necesaria, acoplándola a la información de mis compañeros”, “entre todos tiramos muchas ideas para la sopa de letras”*.

Retomando aspectos vinculados a la Autenticidad encontramos que *“Al principio no tenía ganas, pero luego fui viendo que era útil, y eso hizo que me gustara”, “está bueno hacer algo diferente y en grupo”, “me resultó interesante ya que es algo que no suelo hacer, fue agotador pero ver los resultados fue lindo”, “la libertad que otorga hace que sea muy interesante”, “el humor que le puse a mi video es característico de mi persona”, “la dinámica que le dimos al juego representó mi forma de aprender”*. Manifiestan sentirse presentes en la producción *“porque es algo que no se hubiera hecho sin mi participación”, “porque entre lo que*

*hice yo y el resto, salió un buen trabajo”, “porque fui parte importante de ese proceso”. Cada participante en el marco del contexto escolar disciplinar, pudo abordar el proceso de co-construcción del DHD-Creativa Monumento, dando cuenta de ese dinamismo. Esto se verifica en los temas que eligieron, donde manifestaron una ponderación de su auto-percepción identitaria en tanto mujeres (“Nuestros originarios: Lantec Chaná), en tanto adolescentes (El Banderazo), en tanto oprimidos de diversa manera (Pocho Lepratti, Derechos laborales, Madres de la Plaza 25 de Mayo), en tanto argentinos (La llama votiva y otros itinerarios creativos). Al mencionar el motivo de su elección, remarcan unánimemente la cuestión identitaria.*

Entre los aspectos vinculados a la Esteticidad podemos referir: *“Me resultó muy interesante porque, por ejemplo, yo hice un video, y la verdad que es muy fácil para mí y se hace más dinámico el trabajo.”* La experiencia de utilizar la tecnología con otros fines distintos a los cotidianos, les pareció *“muy atractiva”, “cada uno tenía que buscar información, y después entre todos armamos la grabación”, “me siento presente quizás, por saber que lo que hice lo va a ver mucha gente”, “grabé el video, hablé, estudié, y además conocí al hombre que guarda un gran Patrimonio y me marcó mucho”.*

Cabe mencionar que, “El banderazo” resulta interesante como proceso. Podría decirse que se aborda un evento que nada tiene que ver con luchar por derechos, incluso desde alguna mirada se podría entender ese evento como una afrenta irrespetuosa al Patrimonio Cultural. Sin embargo, en el trayecto del año se manifestó desde el principio otro aspecto. De manera unánime, el estudiantado reconoció que participar en ese evento de noviembre en el Monumento se configuraba como el día más importante del año. El motivo era claramente expresivo e identificadorio: celebrar el momento que están viviendo y mostrarlo a su manera, eligiendo sus propios significantes: estar en el “Monumento a la Bandera” era lo más esperado, sentido y anhelado. Se desarrolló aquí un proceso identificadorio etario fundamental. Llevar a cabo un ritual dado, heredado, aceptado y deseado. El mismo, podría desarrollarse en otro lugar, sin dudas. Sin embargo, las banderas como significantes proporcionan una significación al lugar físico que pareciera irremplazable. En las palabras del alumnado de cuarto año aparece la clara vinculación entre la expresividad y la lucha. Esa lucha eterna del mundo adolescente contra el mundo adulto. Lucha por ser visibilizado, lucha por ser oído. Lucha por ser, quizás como muchos creadores, aceptado en su tiempo.

De forma algo similar, el lenguaje utilizado en la obra abierta referente a los Derechos laborales manifiesta la búsqueda de mayor empatía con sus pares a partir de la utilización del propio lenguaje coloquial para explicar hechos históricos o procesos culturales. De esta manera, es posible observar que la memoria viva, además de reconocer lo hereditario en lo identitario, se configura como compromiso activo, que, en este caso, tiene una clara dimensión comunicacional.

La Politicidad emergió en la interactividad generada en el proceso *“se construyó a partir de debates, discusiones y aportes de todos”, “uno hacía algo y luego todos lo criticábamos y así se iba cambiando hasta que quedó algo que nos gustó a todos”, “hubo interactividad, con el tiempo debería aumentar mucho, pero para lograrlo hay que dedicarle tiempo”, “tuve una participación activa porque realicé trabajos de aprendizaje para otras personas que lo necesitan”, “ayudé con la escritura y los juegos”.* El alumnado manifiesta que tanto a nivel individual como en los colectivos que se identifican, se representa en las producciones, ya que *“trata sobre el Monumento y la Cultura de nuestro país”, “porque ahí hay parte de*

*nuestra historia y hay que valorarlo”, “porque es una contribución para beneficiar en algo al país”, es “una manera de aprendizaje y enseñanza para entender la cultura, que es algo muy bueno para las personas”, “es algo que nos representa a todos”. Los colectivos en los que sienten una pertenencia y que aparecen en las producciones son variados: los adolescentes, los trabajadores, las mujeres, los estudiantes, los ciudadanos argentinos, etc. Estos colectivos aparecieron “a través del diálogo en el aula, y entonces pudimos llevar al aula y al trabajo lo que nos pasa en nuestras vidas concretas”.*

Resulta valioso mencionar el proceso realizado por el grupo que analizó el Lenguaje Chaná. Si bien en un principio la primera vinculación se mostró de manera geográfica, al ser un pueblo originario que habitaba esta región, un aspecto específico de esa cultura generó el proceso ya referido: el rol de las mujeres como las guardianas de la memoria. Esa característica que, sin ser un matriarcado, muestra un papel fuerte de la mujer, configuró un proceso afectivo (Laclau, 2015). Las estudiantes, sin ser chanás, sin conocer su lenguaje, sin haber conocido a ninguna mujer chaná, se sienten identificadas con esta caracterización porque representa una lucha que ellas mismas están llevando a cabo.

Algo similar emerge con la figura del trabajador social Claudio (Pocho) Lepratti como constructor de ciudadanía. En primera instancia, no parecería haber ningún vínculo directo con el Monumento. Sin embargo, el estudiantado advirtió que dicho patrimonio es un lugar de congregación de personas que reclamaron por su asesinato y que allí se reúnen personas que reclaman por lo mismo que reclamó Pocho durante toda su vida. Asimismo, es un lugar donde artistas recrean la figura y la obra de Lepratti. Por eso, este patrimonio es un sitio simbólico donde se sigue luchando por lo que él luchó. Pero la identificación con su figura no surgió desde el análisis del Monumento, sino de la discusión acerca de los derechos laborales y los derechos de los adolescentes. En la búsqueda de fuentes, el grupo descubrió que Pocho había vivido y estudiado en Funes (localidad cercana a la ciudad de Rosario), lugar de origen y domicilio de un gran número de estudiantes de la escuela polivalente. Ese fue el primer factor identificatorio, que derivó en la identificación con su lucha, y sobre todo, con su coherencia en esa lucha. Algo similar sucedió con el abordaje de las madres de la Plaza 25 de Mayo (madres de desaparecidos durante la última Dictadura militar en la ciudad de Rosario), la revisión de la lucha por la reivindicación de los Derechos laborales en Argentina y los itinerarios creativos que hablaban de esas mismas temáticas. Tanto dicha ficha, como la de Nuestros originarios se constituyeron mediante largos debates que derivaron en una fuerte conciencia de lucha activa en los cursos. Todo lo cual habilitó una profundización colectiva en torno a la lucha por el respeto a los derechos de las mujeres en pos de una nueva ubicación de su rol en la sociedad. Estos procesos surgieron, también, a partir de la interactividad en la co-construcción del dispositivo, desde el análisis de fichas que refieren a las Mujeres constructoras de la Patria, Lola Mora, la Matria, entre otras. De esta manera, Creativa Monumento, como red heterogénea, permitió y configuró en ellas un proceso en el que la memoria se vivificó de tal forma que dio lugar a múltiples compromisos.

Finalmente, es posible argumentar que lo acontecido en la co-construcción del DHD-Creativa Monumento fue la Presencialidad, entendida como categoría esencial del existir humano: *“A lo largo del año, y con todo lo que fuimos haciendo juntos, pude darme cuenta de lo que soy, de lo que somos, y de lo que quiero ser” “yo no me daba cuenta de la manera en que mis antepasados estaban presentes en mí, ahora después de lo que hicimos en Creativa, lo reconozco y me da ganas de hacer más cosas para conocer más mi identidad” “hacer Creativa me ayudó a darme cuenta que mi lucha es una partecita de la gran lucha de las*

*mujeres por la liberación” “yo estoy ahí, yo estoy en Creativa porque la construí, ahí está mi tiempo, mi dedicación, pero además Creativa, los chicos, yo mismo estoy en mí, porque me doy cuenta de lo que soy, de por qué soy esto, y de lo que quiero ser” “Después del banderazo, cada vez que pase por el Monumento va a ser algo distinto, porque me voy a acordar de ese día, pero también me voy a acordar de todo lo que charlamos e hicimos en este año”. “Pocho era el personaje de una canción, ahora es un compañero de lucha”. “Si algún día soy madre, quiero tener el coraje de esas madres, eso es lo que aprendí este año”.*

## Breves conclusiones

Este escrito pretendió habilitar una reflexión acerca de cómo la identidad, la memoria, el patrimonio y la socialización son categorías dinámicas que se interrelacionan de manera compleja, y los procesos educativos que las aborden, deberían considerar tanto esa complejidad como esa dinamicidad. Por ese motivo, proponer prácticas educativas mediatizadas co-construyendo DHD, resulta de vital importancia para disponer al acontecimiento de la Presencialidad.

Más allá del desarrollo teórico, el caso presentado da cuenta del despliegue heterogéneo de la red de elementos que dispuso (y por eso es dispositivo) al acontecimiento existencial de la presencialidad, lo cual emerge como un valor deseable en toda práctica educativa. En este sentido, el enfoque socio-técnico-cultural del DHD fue valorado muy positivamente por el estudiantado, tanto en los contenidos tratados como en el aprecio por la libertad a la hora de expresarse en las realizaciones, lo cual resulta auspicioso tanto en lo referido a una apropiación creativa de la tecnología como en lo que significa bregar por una educación contrahegemónica, transformadora y crítica. Las opiniones acerca de ello resaltaron los beneficios del proceso y solicitaron poder continuar con la modalidad en años venideros. La principal razón expuesta es que la metodología de trabajo propuesta habilita mejores aprendizajes.

El DHD se sostiene por la activación permanente de la red y en este tipo de dispositivo con fines educativos, quien cumple el rol docente tiene un papel preponderante en el estilo agencial de la comunidad participante. Las opiniones recabadas sobre este tópico destacan la libertad a la hora de crear la producción, la motivación y compromiso por parte del docente, la colaboración interna en los grupos, logrando que cada uno realice lo que le resultaba más accesible, y el aprendizaje a partir de problemas que resultan interesantes y significativos. Lo mencionado, desde una vasta literatura del campo de las Ciencias de la Educación aparece como deseable cuando se habla de innovación, calidad y sustentabilidad en el marco del Derecho a la Educación. Todo lo cual se traduce en el ejercicio insoslayable de una práctica no excluyente, consensuada a nivel de contenidos, contextualizada, colaborativa, con interactividad múltiple, abierta a distintos tipos de producción digital, sostenible en el tiempo, con distintas instancias en espacios geográficos y en la virtualidad en la modalidad activa de taller.

En tiempos donde lo instantáneo borra la memoria, lo instrumental objetualiza al sujeto y los debates acerca de lo presencial se entienden reductivamente como asistencia física de los cuerpos en un lugar común, considerar la presencialidad como acontecimiento, visibilizar los modos de disponer a ella, y categorizar sus formas de presencia, habilita a realizar propuestas pedagógicas superadoras, calificadas y por sobre todo, viables y diversas según los contextos como ejercicio conjunto de un saber *ha-ser*.

## Referencias

- Andrés, G. (2021) *Tecnología, comunicación y conocimiento. Apuntes sobre la mediatización contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Aristóteles (2011) *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Balibar, E. (2013) *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bauman, Z. (2010) *El arte de la vida: De la vida como obra de arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Butiérrez, L. (2017) *Identidad personal, ipseidad, alteridad y lenguaje en la obra de Martin Heidegger*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65293> (última entrada 9 de agosto 2021).
- Candau, J. (2002) *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Castoriadis C. (2010) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Trusquets.
- Cenacchi, M. (2019) *Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre "Accesibilidad-DHD" para la formación superior de educadores*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Rosario.
- Eco, U. (1979) *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Gumbrecht H. (2005) *La producción de Presencia: Lo que el significado no puede transmitir*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Heidegger, M. (2012a) *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Apebe Filosofía.
- Heidegger, M. (2012b) *Ser y Tiempo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1942) *Meditaciones cartesianas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2015) *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Molano, O. (2007) "Identidad cultural un concepto que evoluciona", *Revista Opera*, 7, pp.69-84. Disponible en: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187> (última entrada 5 de abril 2021).
- Parra Leal, V. (2020) "Una interpretación de la conexión de Nussbaum entre libertad y habilidades democráticas, desde la filosofía de Dewey", *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(13), pp.33-51. Disponible en <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/131/134> (última entrada 2 de marzo 2021).
- Pettinari, R. (2021) *Prácticas educativas mediatizadas para la socialización activa del patrimonio cultural: construir presencialidad en el siglo XXI*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Rosario.
- Ricoeur, P. (2010) *La Memoria, la Historia, el Olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- San Martín, P. (2008) *Hacia un dispositivo hipermedial dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- San Martín, P. (2018) "Abrir la memoria habitando Creativa Monumento", *Revista Propuesta Educativa*, 50, (27-2), pp. 92-104. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/93392> (última entrada 5 de enero 2022).
- San Martín, P. (2021) "Hacia un modelo analítico multidimensional para la co-construcción y sostenibilidad de proyectos escolares TIS - Ciencias de la Computación", *Espacios en Blanco*, 31(1), pp. 67 - 81. Disponible en <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/833/753> (última entrada 3 de mayo 2022)
- San Martín, P. y Andrés, G. (2021) "Creativa Monumento: Mediatización y sostenibilidad del paisaje cultural", *La Trama de la Comunicación*, 25(1), pp. 123-141. Disponible en <https://doi.org/10.35305/lt.v25i1.765> (última entrada 4 de enero 2022).
- San Martín, P. (editora) (2022) *Patrimonio Cultural Inmaterial e Inclusión Social. Aportes para la agenda de desarrollo de la era post-COVID en América Latina y el Caribe*. París/Montevideo: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380920> (última entrada 2 de mayo 2022).
- San Martín, P., Rodríguez, G. y Pettinari, R. (2022) "La noción de Presencialidad-DHD para el despliegue de prácticas educativas mediatizadas no excluyentes", *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 9(2), pp. 1-27. Disponible en: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3047> (última entrada 8 de abril 2022).



- Smith, L. (2006) *Uses of Heritage*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Thomas, H., Juárez, P. y Picabea, F. (2015) *¿Qué son las tecnologías para la inclusión social?*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

## Notas

- <sup>1</sup> Para interiorizarse en la filosofía del software libre se puede consultar <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html> y sobre Acceso Abierto consultar: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFque-es-acceso-abierto>
- <sup>2</sup> Creativa Monumento: <https://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/>
- <sup>3</sup> [http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas\\_individuales\\_creativa.php?ficha=116](http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=116)
- <sup>4</sup> [http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas\\_individuales\\_creativa.php?ficha=114](http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=114)
- <sup>5</sup> [http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas\\_individuales\\_creativa.php?ficha=109](http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=109)
- <sup>6</sup> [http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas\\_individuales\\_creativa.php?ficha=113](http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=113)
- <sup>7</sup> [http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas\\_individuales\\_creativa.php?ficha=115](http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=115)
- <sup>8</sup> [http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas\\_individuales\\_creativa.php?ficha=108](http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=108)
- <sup>9</sup> [http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas\\_individuales\\_creativa.php?ficha=111](http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=111)
- <sup>10</sup> [http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas\\_individuales\\_creativa.php?ficha=110](http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=110)
- <sup>11</sup> A los fines de dar cuenta de la experiencia se ha hecho un extracto sintético de todos los relevamientos realizados.



\* Patricia Silvana San Martín es Doctora en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario; Investigadora Principal, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Directora, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Profesora Titular ordinaria, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: sanmartin@irice-conicet.gov.ar

\*\* Roque Jesús Antonio Pettinari es Doctor en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario; Coordinador Institucional y Profesor en las asignaturas Filosofía y Latín, Colegio Polivalente N° 2009 Immanuel Kant, Argentina. E-mail: ropettinari@yahoo.com.ar

\*\*\* Guillermo Luján Rodríguez es Doctor en Ingeniería, Universidad Nacional de Rosario; Profesor Titular ordinario; Investigador asociado, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina. E-mail: guille@fceia.unr.edu.ar

# Artículos

## Jóvenes investigadores

112

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

### Transitar la obligatoriedad en la escuela secundaria rural: desafíos en la región pampeana

*Going Through Compulsory Rural Secondary School: Challenges in the Pampas Region*

NATALIA CUCHAN\*

FCH-UNCPBA

---

#### Resumen:

El derecho a la educación y la obligatoriedad de la escuela secundaria forman parte de debates y reformas educativas impulsados desde la recuperación democrática. Una de las aristas en la investigación socioeducativa -poco exploradas aún- ha sido la de analizar cómo la obligatoriedad escolar se va configurando en el contexto rural.

El artículo aborda, a través de un trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias rurales del sudeste bonaerense, cómo se configura la obligatoriedad en estos territorios. Se recuperan tres aspectos observados en las escuelas abordadas, entendiendo que expresan algunos rasgos de la obligatoriedad escolar en estas ruralidades. El primero remite a las tensiones que se producen entre la obligatoriedad del nivel, las características de la modalidad y la inserción laboral temprana de los y las estudiantes en el campo. El segundo retoma las ideas de familiaridad y sentido de pertenencia que genera el entorno rural. El último, expresa las divergencias en el reconocimiento de la perspectiva de género, desafiando los modos convivir y reconocerse en la escuela.

**Palabras clave:** Obligatoriedad - Ruralidad - Escuela Secundaria - Juventudes - Territorio

---

#### Abstract:

*The right to education and the compulsory nature of secondary school are part of debates and educational reforms promoted since the democratic recovery. One of the edges in socio-educational research - little explored yet - has been to analyze how compulsory schooling is taking shape in the rural context.*

*The article addresses, through fieldwork carried out in two rural secondary schools in the southeast of Buenos Aires, how compulsory education is configured in these territories. Three aspects observed in the schools addressed are recovered, understanding that they express some features of compulsory schooling in these rural areas. The first refers to the tensions that occur between the compulsory nature of the level, the characteristics of the modality and the early employment of students in the field. The second takes up the ideas of familiarity and sense of belonging generated by the rural environment. The last one expresses the divergences in the recognition of the gender perspective, challenging the ways of coexisting and recognizing each other at school.*

**Keywords:** Compulsory - Rurality - Secondary School - Youth - Territory

---

Recibido 16 de marzo 2022 | Aceptado el 7 de mayo 2022

---

---

Cita recomendada: Cuchan, N. (2022), "Transitar la obligatoriedad en la escuela secundaria rural: desafíos en la región pampeana", en *Propuesta Educativa*, 31(57), pp 112 - 124.

---

## Introducción

Desde el retorno de la democracia en Argentina, la escuela secundaria y el imperativo de su obligatoriedad forman parte de los debates vinculados al derecho a la educación. Una de las aristas en la investigación socioeducativa -poco exploradas aún- ha sido la de analizar cómo dicho imperativo se va configurando en el contexto rural. Este artículo presenta una revisión acerca de la escuela secundaria rural, prestando especial atención a cómo la obligatoriedad interpela a territorios que hasta entonces no contaban con instituciones destinadas al nivel. Se retoman algunos debates sobre las conceptualizaciones y relaciones que se tejen entre espacio, territorio y lugar, para luego presentar un breve recorrido histórico sobre la educación rural en Argentina y, en particular, en la jurisdicción bonaerense, contexto en el cual se realizó el trabajo de campo. A continuación, se desarrollan algunos rasgos de la escolaridad, observados en dos escuelas secundarias técnicas rurales de la región pampeana<sup>1</sup>.

## Escuelas y territorios: los desafíos de la obligatoriedad escolar en las ruralidades

La geografía urbana o política -retomando contribuciones de Henri Lefebvre, Milton Santos y Doreen Massey- permite comprender al espacio como un constructo social signado por un carácter político, histórico, cultural y simbólico, atravesado por relaciones de poder. Así, el espacio social está contenido en el espacio geográfico creado por la naturaleza, y va siendo transformado por relaciones sociales configuradas por intencionalidades. En este sentido, abordar el estudio de “lo escolar” en términos territoriales requiere comprender a la escuela en un entramado de relaciones territoriales donde se desarrollan y ponen en práctica las políticas (Corbetta, 2009).

La preocupación por el mundo rural en las ciencias sociales es tardía, de igual forma que los estudios sobre las juventudes rurales. Surge en Estados Unidos en los años '30 a partir del nacimiento de la Sociología Rural como subdisciplina desde un sesgo metropolitano y dicotómico, observando lo rural -opuesto a lo urbano- como un ámbito exclusivamente “agrícola”, social y psicológicamente homogéneo, con un solo actor protagónico: el campesino, hombre, adulto, atravesado por un continuo debilitamiento frente al proceso de industrialización. En lo que respecta a la Argentina no existe una definición universal, predominando una concepción ligada a la dicotomía *campo-ciudad* signada por el deseo de urbanidad. Según Plencovich (2013), desde fines del siglo XIX y durante el s. XX, el territorio rural argentino se caracterizó por hacer de la urbanidad un horizonte de proyecto de vida, en especial para la población de la Pampa Húmeda, configurándose desde los años '60 una migración masiva del campo a la ciudad, especialmente promovida por la necesidad de escolarización.

Un criterio consensuado para definir el área rural en Argentina ha sido el enfoque de localidad de la Oficina de Estadística de las Naciones Unidas, el cual considera como rurales a las poblaciones dispersas o ubicadas en pequeñas localidades de hasta 2000 habitantes, límite hoy en revisión. Algunas de las características atribuidas a “lo rural” remiten al aislamiento, localización remota, accesibilidad limitada a servicios y una economía ligada a las capacidades productivas locales, mayormente vinculadas a las industrias agropecuarias. Asimismo, la cercanía entre algunas áreas rurales con localidades medianas identifica a dichas zonas como “periurbano” o “rururbano” a partir de la circulación de personas, servicios y mercancías (UNICEF-FLACSO, 2020).

En las últimas décadas del s. XX la concepción tradicional sobre lo rural ha sido desafiada tanto por la industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales (Gómez, 2001), como por los movimientos ambientalistas y el impacto global de nuevos espacios comunicacionales, abonando a la idea de una “nueva ruralidad”. Desde una mirada crítica, González Cangas (2004) advierte que en las conceptualizaciones de la “nueva ruralidad” persiste una hegemonía del “norte” que dista de las alteraciones diversas y desiguales en las realidades rurales latinoamericanas<sup>2</sup>. Cuestiona la “utopía contraurbanizante” que olvida aquellas regiones de América Latina donde lo rural aún sigue siendo un conjunto de “lugares” que resisten a las alteraciones diversas y desiguales. Lo rural deja de estar asociado exclusivamente a la generación de materias primas para orientarse al sector terciario, implicando analizar las transformaciones en los países del cono sur desde las luchas desiguales y constantes.

Estas transformaciones, al ser leídas desde la región pampeana en Argentina y específicamente en el sudeste de la jurisdicción bonaerense, adquieren características particulares. Los pueblos rurales en esta zona fueron estructurándose desde fines del s. XIX en torno a un área agroganadera mixta, funcionando según las demandas de los mercados nacional e internacional, y configurando un sistema de asentamientos al articular la localidad cabecera departamental con un conjunto de Asentamientos de Rango Menor (ARM) que concentraron población en el espacio rural (Jacinto, 2011). Durante las primeras tres décadas del s. XX la centralidad del ferrocarril como transporte de cargas y pasajeros, permitió conectar puntos distantes entre sí otorgando dinamismo al territorio provincial y rural (Palavecino, 2009). Los ARM se constituyeron como pueblos rurales de servicio y acopio de la producción agrícola, generando un mercado de trabajo que requería la fijación de la mano de obra en el espacio rural. Pero el despegue industrial y la mayor demanda de mano de obra en las ciudades movilizaron el éxodo rural-urbano en busca de oportunidades laborales y mejores condiciones de vida (Jacinto, 2011; Velázquez *et al.*, 1998). Las últimas décadas del s. XX implicaron la reestructuración de actores y actividades en el espacio rural y, si bien la función productiva agrícola se mantiene, los ARM atraviesan un reposicionamiento vinculado al desarrollo de funciones residenciales, recreativo-turísticas y ambientales. Procesos que no se expresan de manera homogénea sino polarizada entre aquellos ARM que sostienen emprendimientos vinculados a valorar sus recursos patrimoniales, productivos o paisajísticos y los que han visto reducida su funcionalidad, a riesgo de desaparecer como núcleos de asentamiento poblacional. Ahora bien, ¿cómo dialogan estas transformaciones que atañen a las ruralidades con los desafíos que la obligatoriedad escolar supone para las escuelas secundarias en estos territorios?

Sin pretensión de realizar un recorrido exhaustivo, es menester recordar que la escuela secundaria argentina tiene su origen en las primeras experiencias de educación preparatoria de la época colonial como formación de la aristocracia con marcado contenido religioso, en articulación con las universidades coloniales. El ascenso de la burguesía -a comienzos del siglo XIX- perfiló la construcción de Colegios Nacionales a partir de 1863 como una pieza central para la formación intelectual de las élites. En lo que respecta a la ruralidad, los antecedentes de las propuestas de educación secundaria se remontan a 1823 con una formación de dos a tres años de duración, destinada a preparar a los jóvenes para el trabajo en actividades productivas de las economías regionales, en provincias como San Juan, Mendoza, Río Negro y Buenos Aires (Plencovich *et al.*, 2008). Sarmiento es el pionero en diversificar la enseñanza media a través de un proyecto de ley de 1870 que permitía la creación de departamentos agronómicos anexos a los colegios naciona-

les de Salta, Mendoza y Tucumán. En esta época, las poblaciones agrícolas constituyen un medio propicio para el desarrollo de la escuela, siendo el chacarero y su familia los destinatarios de la mayor parte de los proyectos sobre enseñanza agrícola. Asimismo, en 1904 la creación de la Escuela Normal Rural Alberdi en Entre Ríos, orientará una propuesta del nivel a la formación de maestros para las escuelas primarias en la ruralidad.

Un rápido reconocimiento del devenir histórico del nivel en el siglo XX permite observar tentativas de reforma signadas por la crítica al enciclopedismo, la desvinculación de las actividades productivas y la búsqueda de destinos alternativos para los sectores en ascenso. A mediados del siglo XX, durante el gobierno peronista, el nivel medio tendrá un gran impulso al priorizarse el desarrollo de escuelas secundarias técnicas y agrarias a partir de la creación de la rama de educación técnica, dirigidas a hijos de trabajadores con el objeto de formar obreros calificados y técnicos medios. Durante este proceso, la educación media en el contexto rural mantendrá la impronta de su propuesta vinculada a la formación agropecuaria, adquiriendo un lugar privilegiado en el Segundo Plan Quinquenal<sup>3</sup>.

A fines de los años '60 y durante los '70, el nivel atraviesa la terciarización de la formación docente y las experiencias piloto de las "Escuelas de Proyecto 13"<sup>4</sup>. En lo que respecta a la ruralidad, en 1967 las escuelas pasaron a depender de la Dirección de Educación Agrícola del Ministerio de Educación de la Nación, modificándose los planes, la duración a seis años (dividida en dos ciclos), y otorgando un título intermedio de Experto Agropecuario así como otro de intensificación técnica (UNICEF-FLACSO, 2020). A fines de los años '60 en la provincia de Santa Fe surgen las escuelas de alternancia -inspiradas en el modelo francés de 1937- como una propuesta orientada a actividades productivas regionales para estudiantes que alternan su estadía entre la escuela y sus hogares. La década del '70 estará signada también por la Doctrina de la Seguridad Nacional establecida en el marco de la última dictadura cívico militar, reforzando el orden escolar desde prácticas autoritarias.

Los diagnósticos de polarización, segmentación y desarticulación del sistema educativo argentino (SEA) desarrollados en los años '80 (Braslavsky, 1985; Paviglianiti, 1988) abrieron paso al consenso académico, social y político por reformar la educación media, a la vez que para materializar la extensión de su obligatoriedad. Las políticas educativas de los años '80 orientadas al nivel medio se enmarcan en dos grandes objetivos: universalizar el acceso, la permanencia y el egreso del nivel y reformar el orden escolar tradicional (Gallo y Míguez, 2019).

En lo que respecta a la ruralidad, se observan en esta década programas de financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo, en especial el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria de 1986, orientados a la elaboración de diseños curriculares adaptados y el perfeccionamiento docente, becas a estudiantes y mejoras en la infraestructura y equipamiento de las escuelas (UNICEF-FLACSO, 2020). En 1988, la jurisdicción bonaerense crea los Centros Educativos de Producción Total, un modelo educativo de alternancia de carácter público concebido desde la coparticipación en la formación donde familias, docentes, comunidad y funcionarios trabajan en torno a un eje común: la formación de productores del campo bonaerense.

El cambio de siglo estuvo signado por dos grandes procesos de reforma educativa y el imperativo de la obligatoriedad se fue concretando desde diferentes principios. La Ley Federal de Educación N° 24.195/93 extendió la obligatoriedad escolar a 10 años a partir de una nueva estructura descentralizada financiera y administrativamente, afectando a la educación rural, dado que las provincias con menores recursos son las que presentan una mayor

presencia de población rural, intensificando las desigualdades regionales. Si bien esta ley no contemplaba en su contenido a la educación rural, implicó crear ofertas para el último ciclo de la EGB en territorios donde no existían escuelas secundarias, debiendo ampliar secciones en las escuelas primarias existentes o estableciendo terceros ciclos (anexados o independientes) en localidades y parajes de la ruralidad. Como parte del Plan Social Educativo, en su Proyecto 7, se crea entre 1993 y 1999 el “Proyecto de Tercer Ciclo de la Educación General Básica Rural” destinado a aumentar la asistencia y cobertura del ciclo, fortalecer la articulación entre contenidos-contexto y escuela-mundo del trabajo.

Con el cambio de década y de gestión de gobierno a nivel nacional, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología crea el Área de Educación Rural (2014) con el objetivo de brindar una atención específica a la educación de la población rural. En 2006, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se extiende la obligatoriedad a toda la educación secundaria (art. 19), pautando una nueva estructura del SEA conformada por cuatro niveles y ocho modalidades educativas. El Área de Educación Rural se convertirá en 2006 en *modalidad* del sistema educativo, implicando la reorganización de las estructuras de gestión. En tanto que, la jurisdicción bonaerense a través de la Ley de Educación Provincial N° 13688/07, concebirá a la educación rural como uno de los *ámbitos de desarrollo* de la educación provincial, distinguiendo la ruralidad continental y la ruralidad de islas. El mayor desafío de esta etapa fue la incorporación del ciclo orientado como obligatorio, requiriendo a las provincias adecuar sus ofertas para incorporar los años superiores de la escuela secundaria (UNICEF-FLACSO, 2020). Aspecto que, en la provincia de Buenos Aires, se materializa a partir de la Res. N°1030/07, habilitando la creación de Anexos o Extensiones en la ruralidad. En el año 2008, mediante la Res. 1909, la DGCyE crea el Plan 2008-2010 “Programa de Educación para el Desarrollo Rural e Islas”, estableciendo la necesidad de fortalecer la educación rural para lograr la plena inclusión de hijos de trabajadores y productores rurales en todos los niveles.

En este contexto de cambio legislativo, ambas leyes buscan articular escuelas, familias rurales y comunidad en pos de favorecer el arraigo, el trabajo y las identidades regionales (LEN, art. 48°). En 2009 el Consejo Federal de Educación (CFE) -a través de la Res. N° 109/09- reconocerá la necesidad de un modelo organizacional propio para las escuelas localizadas en comunidades de baja densidad poblacional; sosteniendo que es aún un reto para la política educativa nacional lograr que jóvenes de los espacios rurales tengan disponible la oferta completa del nivel secundario. Un año después, el CFE a partir de la Res. 128/10 profundizará en los modelos institucionales a desarrollar en la ruralidad y en una política de instauración de agrupamientos<sup>5</sup>.

Las diversas políticas orientadas al contexto rural a partir de la transición democrática han priorizado aumentar la cobertura de la oferta educativa, mejorar la infraestructura edilicia y de equipamiento, las tasas de repitencia y promoción, así como también la capacitación docente en plurigrado. Si bien las unidades de servicio que ofertan ciclos básicos (CB) y orientados (CO) independientes en el período 2006/2017 disminuyen del 74,2% al 58,7%, las unidades de servicio con oferta de nivel secundario completo aumentan en el orden del 167,1%. La región centro del país acumula el 27,3% del total de unidades, siendo la mayor concentración de dicha región en la provincia de Buenos Aires (DIEE, 2018). Según datos de la DINIECE (2015), la extensión de la obligatoriedad impactó positivamente en la matrícula, pasando de 238.512 a 283.659 en el período 2001- 2013. El último censo arrojó que la asistencia del grupo de 12 a 14 años en ámbitos rurales alcanzó al 92,4% de la población en tanto que, el grupo de 15 a 17 años llegó al 65,8%. En lo

que respecta a las tasas de cobertura del nivel se puede observar que el 20,6% de la población rural entre 12 y 17 años a nivel nacional no asiste a un establecimiento educativo, constituyéndose este último en el grupo etario objeto de las políticas de ampliación aún pendientes (INDEC, 2010). La repitencia en el nivel secundario del ámbito rural presenta una mayor incidencia sobre el CB, siendo del 10,4% en 2007 y 11,9 % al 2016. En el CO demuestra una variación del 8,7% en 2007 y 7,2 % en 2016. En tanto que el abandono durante el período 2007-2016 observa una baja en las tasas promedio en ambos ciclos y “si bien esta evidencia apoya la hipótesis de una mayor retención del sistema, es preciso destacar que los valores en las tasas de abandono, con un promedio en 2016 de 14,8 % en el CB y de 12,9 % en el CO, continúan siendo significativos” (DIEE, 2018: 31).

Si bien se observan avances en lo que respecta a la ruralidad como parte de la agenda de políticas educativas, una de las cuestiones nodales para la concreción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el contexto rural remite a la organización institucional y pedagógica de los modelos institucionales. Tal como señala Acosta (2011), la predominancia de un tipo de “institución determinante” ha implicado que los formatos de Secundaria Orientada y Secundaria Técnica y Agropecuaria hayan funcionado en el contexto rural como modelos de referencia prevalentes (UNICEF-FLACSO, 2020) que permanecen en el presente<sup>6</sup>.

## Escuelas y juventudes rurales: formas de transitar la escolaridad

La escolarización secundaria obligatoria en los contextos rurales ha implicado en los últimos años la expansión de la oferta educativa en las jurisdicciones, configurando un mapa heterogéneo. El mencionado informe de UNICEF-FLACSO (2020) analiza las variantes de modelos organizacionales que asumió cada provincia, creando o ampliando ofertas ya existentes. En la jurisdicción bonaerense, las escuelas secundarias rurales vigentes remiten a cuatro tipos institucionales. Dos de ellos se enmarcan en el modelo de “institución determinante”: Escuelas Secundarias Orientadas y Escuelas Secundarias Técnicas y Agropecuarias. Los otros dos, forman parte de instituciones con modelos alternativos: Enseñanza con Itinerancia/co-presencia y Alternancia. Bajo estas tipologías se encuentran los Centros Educativos de Producción Total, Centros de Educación Agraria y las Escuelas de Familia Agrícola.

El distrito donde se realizó la investigación cuenta con 8 instituciones secundarias rurales que responden a las tipologías *Escuelas Secundarias Orientadas* y *Escuelas Secundarias Técnicas y Agropecuarias*. Se encuentran ubicadas en territorios que distan entre 30 y 60 kilómetros del centro de la ciudad cabecera, manteniendo intercambios fluidos con la misma. Solo uno de los Anexos y una de las escuelas se encuentran a 8 kilómetros de la ciudad. De ahí que, la particularidad asumida por el distrito, al expandir la oferta educativa secundaria en el territorio rural, remitió a aquel patrón de referencia mencionado anteriormente, el modelo de “institución determinante”, caracterizado en la ruralidad desde las tipologías señaladas. Si bien el traslado diario de adultos y jóvenes hacia y desde las instituciones supone tensiones, la cercanía de las escuelas con el distrito pareciera favorecer la prevalencia de dicho modelo en detrimento de modalidades de alternancia o asistidas por NTICs. En este sentido, las ruralidades observadas en la investigación remiten a comunidades escolares que presentan similitudes organizativas, pedagógicas y curriculares con las escuelas secundarias urbanas y, a la vez, se encuentran signadas por las tensiones propias que atraviesan las ruralidades.

En este artículo se recuperan tres aspectos observados en las escuelas abordadas, entendiendo que expresan algunos rasgos de la obligatoriedad escolar en estas ruralidades del sudeste bonaerense. El primero remite a las tensiones que se producen entre la obligatoriedad del nivel, las características de la modalidad y la inserción laboral temprana de los y las estudiantes en el campo, las cuales atraviesan representaciones de la comunidad sobre lo que la escuela ofrece. Las matrículas de ambas escuelas se caracterizan desde lo socioeconómico por situarse en un nivel medio-bajo, y si bien asisten tanto hijos e hijas de peones de campo como de dueños y productores rurales, las diferencias que podrían derivarse de ello no generan distanciamientos o conflictos:

*“Tenés desde peones muy humildes hasta gente con un puesto mejor en el campo, pero como esta escuela homogeniza, [por ejemplo] el comedor al no ser una escuela en la que uno pueda acceder a consumir a través del dinero artículos o demás eso dentro de la institución no se diferencian” (Profesora 6 Escuela B, 2018).*

Un aspecto común es el ausentismo, vinculado a la contingencia climática, observada como condicionante clave para que las rutinas puedan suceder y a la necesidad de los y las jóvenes de ayudar en el campo o la atracción que genera la oferta de trabajo condicionando la asistencia. Se trata de jóvenes que, al vivir en un entorno productivo junto a sus familias, asumen tempranamente responsabilidades en la distribución del trabajo familiar. De acuerdo al Proyecto Institucional de la Escuela A, al analizar el ausentismo, se plantea una relación directa de los varones y el campo: *“en el caso de los varones por ingreso en edades tempranas al mundo del trabajo. Lo que genera desinterés por la continuidad de los estudios” (2018, p.4)*. Este punto amerita reconocer una omisión institucional a las desigualdades de género al no considerar trabajo al conjunto de labores domésticas o de cuidado de hermanos/as a las que pueden verse vinculadas las jóvenes. En la Escuela B, si bien los y las estudiantes tienen una trayectoria de doble jornada durante la primaria, esta carga horaria que continúa en secundaria comienza a tener más peso -como ya se mencionó- ante las labores que desempeñan en los campos:

*“[Modificaría] los horarios, no estar acá 8 horas porque después llegás a tu casa y tenés que hacer actividades del campo y te cansás (...) ayudo con los animales, les doy de comer, y si hay tarea se me complica porque me tengo que quedar hasta la noche. Yo cambiaría las horas de estar acá” (Estudiante 4 Escuela B, 2018).*

De acuerdo a los testimonios de docentes, hay estudiantes que se insertan laboralmente con sus familias y desestiman continuar con prácticas profesionalizantes en fábricas o empresas que articulan con la escuela una vez finalizado el período formal de prácticas. En ocasión de la entrega de medallas en la Escuela B sucedieron dos situaciones que grafican estas tensiones entre trabajo y escuela. Uno de los estudiantes se encontraba trabajando en la cosecha por lo cual no pudo asistir al acto de colación, no obstante, se hizo entrega de la medalla a la familia que asistió al evento. En tanto otro estudiante comentó que al día siguiente comenzaba a trabajar en la cosecha. Asimismo, el movimiento de matrícula se ve desafiado ante las condiciones y contrataciones laborales de las familias, usualmente reconocido como “trabajo golondrina”, por temporadas, según los momentos de siembra y cosecha.

Un sentido recurrente fue la idea de “matrícula cautiva”, adjetivada por adultos y jóvenes, reflejando la imposibilidad de elegir otra escuela u orientación dado que se trata de la



única oferta en el pueblo. No obstante, varios/as profesores/as dan cuenta que, pese al malestar generado por la cantidad de horas de cursada, a las/os jóvenes les agrada trabajar en el laboratorio y quienes están a cargo de los talleres ponderan que la producción de alimentos tenga todo un trabajo previo que nace en el agro, lo cual se vincula con sus realidades, además de proponer proyectos emprendedores con los productos que cosechan en la zona.

Estos aspectos visibilizan una zona de tensión entre la obligatoriedad y la elección de una tecnicatura con jornada extendida, como formación destinada a los/as jóvenes del pueblo. Al referirse a la obligatoriedad de la escuela, los adultos plantean que puede impactar tanto positiva como negativamente. Mientras resaltan la importancia de brindar oportunidades para familias en contextos rurales donde no podrían llevar a sus hijos/as a otra escuela, paralelamente el imperativo genera desafíos y compromisos en los cuales participa la institución, pero también las familias y los empleadores:

*“En mi caso tengo en 6° dos alumnos los cuales si no fuera obligatoria no vendrían. A uno [el dueño del campo] le paga una media jornada, pero lo obligan a que termine la secundaria porque si fuera por él se iba a trabajar” (Profesora 6 Escuela B, 2018).*

*“En el campo es un tema la actividad rural, está amor y odio, hay chicos fanatizados y fuera de eso les cuesta ver algo más, y [también] los que están acá por sus padres circunstancialmente viendo cuándo se pueden ir, y de eso dependen muchos sus intereses. La obligatoriedad opaca un poco todos los intereses, pero sí a veces uno siente que desde la familia no se la considera [a la escuela] todo lo importante” (Profesora 1 Escuela B, 2018).*

Por su parte, los y las estudiantes, si bien mayormente preferirían contar con una escuela de jornada simple, a medida que avanzan en los años de la secundaria van reconociendo la importancia del título que otorga la modalidad, pese a que sus intereses encuentren similitud o no con la formación recibida.

El segundo aspecto, remite a la idea familiaridad y sentido de pertenencia que genera el entorno rural. Se observaron similitudes entre las expresiones de adultos y jóvenes en referencias como “es mi segunda casa”, “único espacio de sociabilidad”, “centro de reunión”, “una gran familia”, “comunidad” o “lugar de encuentro”. Ante el aislamiento que conlleva la vida en el campo, la escuela es un espacio de encuentro presencial, o en palabras de una orientadora social, la referencia que tienen los jóvenes de su momento de ser jóvenes. Es el lugar de socialización que comienza en los recorridos de los colectivos viniendo juntos, lo que motiva a asistir incluso en días de paro o cuando hay docentes que faltan.

*“[...] para otros chicos es normal juntarse, para mí no porque vivo en el campo, el amigo más cerca que tengo es a 30 kilómetros” (Estudiante 2 Escuela A, 2018).*

*“[...] nosotros acá desayunamos, almorzamos y merendamos, es otra casa, y las maestras siempre fueron nuestras mamás y las profes también” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).*

La familiaridad en los vínculos remite a la cercanía que genera la escuela ante la poca matrícula y al hecho de conocerse y/o mantener vínculos familiares. No obstante, si bien es valorada, también pudieron advertirse algunos matices donde la familiaridad puede convertirse en problemática al trasladarse conflictos externos al espacio escolar:

*"[...] una escuela creo que está muy relacionada con vínculos muy fuertes con la comunidad. ... creo que las características de las personas de este pueblo las trasladan a la escuela" (Profesor 4 Escuela A, 2018).*

*"El problema que nos atraviesa es que es una comunidad de adultos todos peleados, hay mucho conflicto en primero, [conflictos entre] padres, son parientes o amigos peleados y se lo trasladan a los chicos" (EOE Escuela B, 2018).*

Entre los sentidos atribuidos a lo distintivo de "lo rural", adultos y jóvenes coinciden en destacar el trabajo en equipo, la posibilidad de conocer a cada estudiante y acompañarlo de modo particularizado, la calidez humana, la familiaridad y tranquilidad. Considerando que la planta docente viaja diariamente hacia el pueblo para enseñar, se observaron comentarios de algunos adultos delimitando diferencias entre el campo y la ciudad. En algunos de los tantos viajes realizados a la escuela fue común escuchar a docentes o preceptores/as conversar respecto de los gustos musicales o ciertas prácticas recreativas y artísticas que delimitaban una diferencia entre las posibilidades e intereses juveniles. No obstante, también se observó cómo algunos docentes no reproducen acríticamente estas concepciones y lo visibilizan. Algunos reconocen que si bien se mantienen las características de escuela rural hay una creciente incorporación de la urbanización en las experiencias juveniles, fundamentalmente atribuido a las nuevas tecnologías de la comunicación y su mediación a través de Internet. En este sentido, estudiantes y adultos reconocen que en el último tiempo se han borrado algunas diferencias entre el campo y la ciudad por estar más conectados con la tecnología o por acceder a la ciudad durante los fines de semana. Pero, paralelamente, resaltan como propio de "lo rural" el compromiso, el respeto, la preservación de los "peligros", la amabilidad, el sentirse parte de la comunidad y el reconocimiento de quienes integran la institución, mediado por lazos de amistad y/o familiares.

El tercer aspecto remite a las divergencias en el reconocimiento de la perspectiva de género en la convivencia escolar. Las divisiones binarias heteronormativas pudieron observarse tanto en el uso del espacio como en el orden simbólico de las relaciones. Chicos y chicas separados en bancos o en hileras para el saludo inicial pero también en la distribución de tareas para el acondicionamiento de los salones luego de trabajar en los talleres: las mujeres barren, los varones guardan las herramientas. Los estereotipos de género se refuerzan mediante comentarios de profesores/as, en ocasión del taller de carpintería una docente -refiriéndose a la elaboración de tablas de madera-, comenta: *"la señora que toma té a las 5 de la tarde y el señor que come la picada el fin de semana"* (Registro 5 Escuela A, p. 4). Un docente de la Escuela B observa cierto atraso en las transformaciones culturales vinculadas al género, repercutiendo en las interacciones escolares:

*"[La ciudad] está en el 2018 y [el pueblo] en el '88, hay 30 años de diferencia o más. Son muy machistas tiene el pensamiento muy machista, eso es lo más preocupante, sobre todo en los cursos de básica, en los de superior es como que se van despertando, pero en básica lo tienen tan naturalizado y se estigmatiza mucho a las chicas, los varones [tienen] determinada forma de pensar, obviamente ni hablar de homosexualidad. La escuela es muy conservadora, respetan más al hombre que a la mujer es como que sos la figura del papá" (Profesor 4 Escuela B, 2018).*

Paralelamente, pudo observarse en ambas escuelas la coexistencia de movimientos críticos en jóvenes y adultos que dan cuenta de una lectura sobre la coyuntura actual ante la

cual no permanecen al margen. En la Escuela A, durante una clase de taller se generó una conversación entre estudiantes sobre la interrupción voluntaria del embarazo, ley que se encontraba en tratamiento parlamentario a nivel nacional en ese momento.

*“Continúa el debate sobre el aborto, dan sus posturas a favor de la despenalización o en contra, se escuchan, no discuten, buscan escucharse. La disposición del aula cambia, se ponen casi en ronda, algunos sentados sobre las mesas. En un momento una de las chicas dice ‘ahora lo importante es saber su opinión, y me miran varios’ entonces entiendo que algo tengo que decir. Opto por brindar información que aclare algunos supuestos que se manejaban en sus opiniones. Me escuchan atentos, incluida la profesora, se genera un lindo intercambio, no llegamos a un acuerdo, pero sí nos escuchamos” (Registro 2 Escuela A, 2018).*

En la Escuela B hubo acciones impulsadas por integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE) -antes de que la cuestión de género cobrara repercusión mediática y social- demostrando una lectura crítica sobre las formas de vincularse con la comunidad ante las cuales entienden es preciso intervenir pedagógicamente. La Orientadora Social comentó que iniciaron un censo a partir del cual advirtieron una polarización entre el rol protagonista de la mujer en el pueblo, generadora de microemprendimientos, pero también un rol subordinado al hogar y a la crianza que no es visibilizado como trabajo pero que sí pondera al trabajo del hombre en tanto proveedor con su salario. Algunas docentes entienden que, sobre esos estereotipos de la comunidad, la escuela tiene mucho para trabajar, aunque los resultados no se vean inmediatamente. Otra de las acciones observadas, impulsadas en el marco de la Educación Sexual Integral, fue un trabajo del EOE con estudiantes del ciclo básico sobre la trata de personas y la prevención y privacidad en el uso de las redes sociales. Proyecto que implicó una encuesta en la comunidad cuyos resultados se presentaron en la Jornada Institucional con presencia de familias y estudiantes. Asimismo, en la Escuela A, mientras los resultados de las Pruebas Aprender manifestaban la necesidad de los y las estudiantes por abordar la ESI en la escuela, durante la Muestra Institucional de fin de año pudo observarse que en varios cursos los trabajos de investigación giraban en torno a temáticas vinculadas a la ESI: trata de personas, diversidad y violencia de género.

## A modo de cierre

Pensar hoy la obligatoriedad escolar en contextos rurales requiere despojarse de la dicotomía campo-ciudad, entendiendo que la misma se encuentra desafiada por procesos culturales, demográficos y socioeconómicos, signados por la globalización cultural y económica, tornando porosas las fronteras territoriales. Las transformaciones en las prácticas culturales reconocidas por adultos y jóvenes en las escuelas abordadas, expresan las tensiones entre el arraigo simbolizado en “lo rural” y las identidades contemporáneas que cambian, resignificando “lo mundial” en “lo local-rural” (González Cangas, 2004).

Estas divergencias no logran minimizar, no obstante, el sentido del arraigo, identificado en estas comunidades como una construcción que se da junto con las escuelas, a través de los proyectos que las mismas promueven desde la iniciativa de ciertos docentes, generando identificación. Ello se fortalece teniendo en cuenta que la mayoría de los y las estudiantes continúan su trayectoria desde la primaria y comparten a docentes en ambos niveles. Asimismo, en lo que respecta a las acciones, improntas y vínculos mediados por la cuestión de género, se observa cierta tendencia a comprender la perspectiva

de género como parte de propuestas curriculares (proyectos, talleres), permaneciendo en suspenso aún la revisión de prácticas cotidianas, donde se refuerzan estereotipos y condicionan acciones.

Probablemente la actualización del censo nacional prevista para el 2022, permita repensar los alcances de la escuela secundaria en las ruralidades. Como se mencionó líneas atrás, el carácter cautivo de la matrícula, junto al ausentismo que ocasiona la confluencia de una inserción laboral temprana en las juventudes rurales, conlleva a un desafío mayor para estas escuelas observadas: la necesidad de ofrecer propuestas institucionales que contribuyan a consolidar la identidad con la escuela, pero también a revisar desigualdades implícitas en torno a las cuestiones de género, de modo que, el tiempo de estar ahí sea significativo tanto para jóvenes como adultos.

## 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", *Revista HISTEDBR On-line*, 42, 3-13.
- Braslasvsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Corbetta, S. (2009) "Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas" en N. López (Coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Cuchan, N. (2021) "Ese tiempo de ser jóvenes. Experiencias de convivencia y participación en escuelas secundarias rurales" (Tesis de posgrado) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- DIEE (2018) *El nivel secundario en el ámbito rural: análisis cuantitativo sobre sus tendencias recientes*. Buenos Aires: Serie La Educación en Debate N° 22.
- DINIECE (2015) *Panorama de la Educación Rural en Argentina*. Temas de Educación. Boletín N° 12.
- Gallo, P. y Míguez, D. (2019) *Tensiones de la democratización educativa. Conflicto, convivencia y autoridad en la escuela media argentina (1983-2015)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Gómez, S. (2001) "¿Nueva Ruralidad? Un aporte al debate", *Estudios Sociedade e Agricultura*, 17, pp. 5-32.
- González Cangas, Y. (2004) "Óxido de lugar: ruralidades, juventudes e identidades", *Nómadas (Col)*, 20, pp. 194-209.
- Gutiérrez, T. (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- INDEC (2010) Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario.
- Jacinto, G. (2011) "Asentamientos de Rango Menor (ARM) en Tandil: transformaciones territoriales a partir de la renovación de los vínculos urbano-rurales", *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, 10, pp. 103-124.

- Kessler, G. (2006) "La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación", *Revista Colombiana de Educación*, 51, pp.16-39.
- Palavecino, V. (2009) "Surgimiento de poblados al sur de la provincia de Buenos Aires. El ferrocarril y las poblaciones rurales en el partido de Tandil (1880-1955)". Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda, Córdoba.
- Paviglianiti, N. (1988) *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Serie Estudios y Documentos, Nº 1, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Bs. As., Sección I. Cap. 1.
- Plencovich, M. C. (2013) "La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino" (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina.
- Plencovich, M. C., Costantini, A. y Bochicchio, A. M. (2008) *La educación agropecuaria argentina: génesis y estructura*. Buenos Aires: CICCUS.
- Velázquez, G., Lan, D., Nogar, G. (Comp.) (1998) *Tandil a fin del milenio. Una perspectiva geográfica*. Tandil: CIG-FCH-UNICEN.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Argentina, Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- UNICEF-FLACSO (2020) *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Buenos Aires: Generación Única.

## Notas

- <sup>1</sup> Se recupera aquí la tesis de Maestría en Educación "Ese tiempo de ser jóvenes. Experiencias de convivencia y participación en escuelas secundarias rurales" (Cuchan, 2021). Directora: Dra. Martignoni Liliana y Co-Directora: Dra. Mariana Nobile. FaHCE-UNLP, La Plata.
- <sup>2</sup> En Argentina, Kessler (2006) advierte las desigualdades generadas por la expansión del modelo sojero y de agronegocios: centralización de la producción, concentración de la propiedad, disminución de mano de obra requerida y baja formalización, creciente pérdida de soberanía alimentaria, entre otras.
- <sup>3</sup> El mismo entró en vigencia en 1953 y otorgó al sector agropecuario una política estratégica bajo la impronta de fortalecer el arraigo en el campo. En el apartado "Educación" comprendía a la enseñanza técnica profesional en sus variantes agropecuaria, industrial y minera y planteaba la adaptación regional de las escuelas rurales. La educación agrícola especializada se detallaba en el apartado "Acción agraria" y su objetivo era formar una conciencia agraria nacional (Gutiérrez, 2007). Plantea además la continuidad de las misiones monotécnicas femeninas y masculinas, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación promotoras de una formación práctica orientada a "especialidad agrícola", "mecánica rural" y "cultura rural y doméstica".
- <sup>4</sup> El "Proyecto 13", constituyó una política de carácter experimental en un conjunto de escuelas secundarias dependientes de la Administración Nacional de Educación Media y Superior, la cual incluyó la contratación de personal docente de tiempo completo con horas extra clase para el trabajo institucional, creación de personal de apoyo pedagógico (preceptores con tareas de auxiliar docente, asesores pedagógicos, psicopedagogos) innovaciones curriculares desde una organización por Departamentos, e incorporación de actividades extracurriculares, libres y optativas (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

- <sup>5</sup> El Documento Marco Secundaria Rural 2030 (MECCyT, 2019) reconoce siete modelos organizacionales en los entornos rurales: ciclos básicos itinerante en escuelas primarias; ciclos básicos en escuelas primarias con extensión progresiva hasta el Ciclo Orientado; escuelas multinivel; escuelas secundarias completas en zonas aisladas; escuelas secundarias en entornos virtuales, mediadas por TIC y aulas virtuales; escuelas secundarias con albergue o residencias estudiantiles asociadas y escuelas secundarias de alternancia.
- <sup>6</sup> Acosta (2011) utiliza esta expresión para referirse al modelo de escuela media instituido por el Colegio Nacional, signado por la organización del trabajo docente según horas de clase semanales y un conjunto de disciplinas pautadas por el currículum, además de características administrativas que lo regularon.



\* Natalia Cuchan es Magíster en Educación, Universidad Nacional de La Plata; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: nataliacuchan@gmail.com

# Participación política en la escuela secundaria. El caso del “Carlos Pellegrini” y una tipología de agrupaciones estudiantiles

*Political Participation in High School. The Case of “Carlos Pellegrini” and a Typology of Student Groups*

ESTEFANIA OTERO\*

FLACSO, sede Argentina

## Resumen:

Este artículo analiza tres agrupaciones estudiantiles del centro de estudiantes del “Carlos Pellegrini” que representan las principales corrientes políticas del estudiantado entre 2015 y 2017. Se trata de una escuela tradicional que depende de la Universidad de Buenos Aires en la cual buscamos comprender los modos de hacer política estudiantil. El objetivo propuesto está relacionado con la elaboración metodológica de una tipología de agrupaciones que muestra la distribución de los integrantes de las listas y deriva en el análisis del tipo de agrupaciones, de militantes y del compromiso político de los mismos. Desde un enfoque cualitativo, se considera a la juventud como una categoría construida socialmente donde prima la idea de sujeto social que se referencia con el contexto histórico. El trabajo de campo consistió en observaciones de diversas escenas vinculadas con la política estudiantil, entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de las agrupaciones y la construcción de un grillado en base a las boletas electorales de Octubre, Frente de Izquierda y El Estallido que contribuye a pensar la forma de hacer política estudiantil y de conformar el centro de estudiantes. Así se busca comprender quiénes militan y cómo se organizan, teniendo en cuenta un ámbito específico de sociabilidad juvenil como es la escuela secundaria.

**Palabras clave:** Tipología - Militantes - Agrupaciones políticas - Centro de estudiantes - Preuniversitarios

## Abstract:

*This article analyzes three student groups of the “Carlos Pellegrini” student center that represent the main political currents of the student body between 2015 and 2017. It is a traditional school that depends on the University of Buenos Aires in which we seek to understand the modes of student politics. The proposed objective is related to the methodological elaboration of a typology of groups that shows the distribution of the members of the lists and derives in the analysis of the type of groups, militants and their political commitment. From a qualitative approach, youth is considered as a socially constructed category where the idea of a social subject that is referenced to the historical context prevails. The field work consisted of observations of various scenes related to student politics, in-depth interviews with students from the groups and the construction of a grid based on the electoral ballots of Octubre, Frente de Izquierda and El Estallido that contributes to think the way of doing student politics and forming the student center. This seeks to understand who is active and how they are organized, taking into account a specific area of youth sociability such as secondary school.*

**Keywords:** Typology - Militants - Political Groups - Student Center - University Schools

Recibido 23 de agosto 2021 | Aceptado el 3 de marzo 2022

Cita recomendada: Otero, E. (2022), “Participación política en la escuela secundaria. El caso del “Carlos Pellegrini” y una tipología de agrupaciones estudiantiles”, en *Propuesta Educativa*, 31(57), pp. 125-140.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

En la Argentina reciente, los estudios sobre las juventudes abordan diferentes dimensiones tales como la participación política, la comunicación digital, las prácticas escolares, el feminismo, las cuestiones de género y las experiencias de la desigualdad, colocando a los y las jóvenes como sujetos del cambio social (Balardini, 2000; Feixa 2006; Chaves, 2010; Zaffaroni, 2012; Vázquez *et al.*, 2017). En particular, las investigaciones sobre el movimiento estudiantil secundario (MES) y de la escuela secundaria como espacio de ejercicio de la ciudadanía configuran un campo de análisis específico. Por un lado, involucra las formas de organización, las demandas y el repertorio de acciones de la militancia política tanto desde los centros de estudiantes como de otras formas no institucionales para llevar a cabo sus prácticas (Manzano, 2011; Enrique, 2010; Beltrán y Falconi, 2011; Núñez, 2013; Larrondo, 2015). Por otro lado, la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/06, que estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, generó una serie de investigaciones sobre el nivel medio que hicieron hincapié en diversos aspectos como la desigualdad y la fragmentación del sistema escolar (Tiramonti, 2004; Pascual y Diríé, 2011), las transformaciones y los problemas de la estructura escolar (Terigi, 2008; Tiramonti y Montes, 2009); la inclusión de nuevos sectores sociales (Jacinto, 2009); la convivencia escolar (Litichever, 2012), los vínculos intergeneracionales (Southwell, 2012); los procesos de integración y las emociones (Nobile, 2014); la construcción de ciudadanía (Fuentes y Núñez, 2015) y las cuestiones relacionadas con la educación sexual integral y las problemáticas de violencia de género en torno a nuevos repertorios de denuncia (Elizalde, 2018; Palumbo y di Napoli, 2019; Seca, 2019).

En el área de los estudios de escuelas preuniversitarias<sup>2</sup> se destacan trabajos que exploran diversas dimensiones respecto de lo institucional, lo académico y la cultura política que caracterizan a estas instituciones determinantes que, en términos de Acosta (2012), crearon una forma de entender el sistema educativo de la escuela secundaria, al cual originariamente accedía un porcentaje reducido de la población y, a diferencia de la posterior creación de escuelas de masas, se caracterizaron por tener principios socialmente excluyentes. Méndez (2013) realizó una investigación mediante entrevistas en profundidad a exalumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires en las cuales dio cuenta del sentido de pertenencia y de la idea de comunidad que generó una cultura institucional y generacional particulares. Los trabajos de Di Piero (2015, 2018) dan cuenta de las particularidades que asumen los métodos de ingreso a estas escuelas que en algunas ocasiones mantienen el examen eliminatorio y en otros casos más recientes incorporan el azar como mecanismo de acceso, modelos que varían entre el mandato inclusor y una selección *soft* de la matrícula. A su vez, en un estudio comparado, Di Piero y Mataluna (2018) analizan la perspectiva docente respecto del nivel académico y el prestigio en las escuelas autónomas de Argentina y Brasil. Otros autores han analizado desde un aspecto histórico el desarrollo de algunas de estas instituciones nacionales que fueron parte del devenir del Estado Nación (Bustamante Vismara y Schoo, 2015; Castillo, 2018). Landívar (2019) sistematizó un conjunto de características que asumían las escuelas preuniversitarias que accedieron a participar en su investigación siendo un total de 51. A través de una encuesta que completaron los equipos directivos, el autor contabilizó la cantidad de alumnos, los títulos otorgados, las formas de acceso, los métodos de selección docente y del equipo directivo, cuestiones vinculadas con el financiamiento, entre otros ítems. También se han explorado las formas



de socialización política y convivencia escolar en estas escuelas que, en algunos casos, poseen una larga trayectoria de militancia y participación estudiantil en los órganos y espacios políticos y del ejercicio de la ciudadanía. Recientemente, otros trabajos exponen un análisis sobre la configuración en la forma de hacer política estudiantil en las escuelas tradicionales de la UBA antes y durante la pandemia causada por Covid-19. Dicho contexto trastocó la organización estudiantil tornando el repertorio de acciones en actividades virtuales y el efecto de la ola verde y la explosión del movimiento feminista que traccionó la participación de las jóvenes y generó que priorizaran la presencialidad en la vigilia de la votación en el Congreso Nacional por la legalización del aborto en diciembre de 2020 (Núñez *et al.*, 2021; Otero *et al.*, 2022).

La tradición del MES ubica a los centros de estudiantes como los principales órganos gremiales de representación, compuestos por agrupaciones estudiantiles que conducen las decisiones políticas desde una distribución vertical del poder. Sin embargo, en los últimos tiempos, la alternancia ideológica de agrupaciones estudiantiles en las escuelas secundarias generó transformaciones en la concepción de lo político, lo que produce proyectos agonistas en el ámbito de la política (Mouffe, 2014). Los conflictos que ocurren entre los diferentes actores de las esferas educativas y políticas se deben a nuevas formas de relacionarse la ciudadanía con sus representantes, poniendo en discusión las maneras tradicionales de vincularse en el plano democrático (Rosanvallon, 2008). En este sentido, la organización estudiantil se ha ido reconfigurando en una participación más abierta al estudiantado menos politizado en términos partidarios para inaugurar espacios de militancia horizontales en los cuales no están claros los principios de la representación. Instancias como las asambleas o comisiones temáticas han motivado la inclusión de estudiantes que tienen causas específicas para militar, en contraste con espacios más formales como las reuniones de comisión directiva o las secretarías.

La estrategia de investigación del presente trabajo es el estudio de caso con utilización de métodos cualitativos de recolección de datos (archivos, entrevistas en profundidad y observaciones participantes). Me pregunto por la composición política del centro de estudiantes del “Carlos Pellegrini” (CECaP), una escuela tradicional, de corte elitista, con trayectoria política de la militancia estudiantil y dependiente de la universidad como estudio de caso único (Stake, 1999) ya que su especificidad dentro del sistema educativo argentino contribuye a comprender su comportamiento en circunstancias relevantes (Forni, 2010). La institucionalización de las prácticas políticas del estudiantado, como por ejemplo la trayectoria ininterrumpida del centro de estudiantes desde 1984 hasta la fecha, la participación en el cogobierno<sup>3</sup>, el cuerpo de delegados, las asambleas y las comisiones y la inserción de la política nacional representada en las agrupaciones estudiantiles y en la injerencia de los partidos políticos, generan que el CECaP conforme el epicentro del MES en la Ciudad de Buenos Aires, junto con otros establecimientos educativos como el Colegio Nacional de Buenos Aires, la escuela Mariano Acosta, la escuela normal N° 1, el liceo N° 8, la escuela Nicolás Avellaneda, entre otros que también participan activamente de la política estudiantil nucleados en la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB). Estas instituciones representan un nivel elevado de politización de los estudiantes que se manifiesta a través de repertorios de acción cuando se constituyen en un sujeto político con capacidad de influencia en la opinión pública y en la interpelación estatal. Un hecho contemporáneo fueron las tomas de las escuelas ocurridas entre 2010 y 2012 en la Ciudad de Buenos Aires y en

Córdoba capital contra las reformas institucionales que los gobiernos buscaban implementar (Enrique, 2010; Beltrán y Falconi, 2011). Más tarde, la movilización espontánea del 3 de junio de 2015, que interpeló masivamente al Estado contra el incremento de femicidios bajo el lema “ni una menos”, constituyó una nueva etapa en el MES lo que motivó a ampliar la agenda de demandas estudiantiles en clave de género y a promover la feminización de las agrupaciones estudiantiles (Otero, 2019). Este fenómeno resultó ser una bisagra en la politización juvenil y un ejemplo de militancia estudiantil que atraviesa los procesos políticos y sociales, introduciendo consignas y formatos de protesta de sectores más amplios que traccionan la participación estudiantil. En el primer apartado se mencionan los espacios institucionales de participación del CECaP y se muestra una tipología de agrupaciones a partir de la construcción de tres grillas que corresponden a las listas de tres agrupaciones estudiantiles (partidarias e independientes) de los años 2015, 2016 y 2017 que nos permite deducir la composición de éstas en función de la distribución de los integrantes según el año y la división, el turno y el género mujer o varón. En el segundo apartado, se analizan las agrupaciones según el tipo de objetivos que establecen y el tipo de distribución de sus integrantes en las listas para entender los modos en los que se constituye la grupalidad en la participación política. Y, en tercer lugar, se exponen los tipos de militantes que se proponen a partir de la perspectiva de Pudal (2011) que se vinculan con el grado de compromiso político que asumen los estudiantes. El conocimiento sobre la conformación del CECaP habilita a explorar cómo piensan la política los jóvenes y cómo se constituyen en movimiento estudiantil en función de la organización política en la escuela.

## 2. Entre la representación y la participación en el seno del CECaP

*“El centro somos todes”*

El CECaP es un órgano independiente de las autoridades de la escuela. Según el artículo 1 de su Estatuto, son miembros todos los estudiantes regulares de la institución. Los dos espacios de toma de decisión colectiva son la *asamblea*, considerada como *órgano soberano* para convocar en situaciones de excepcionalidad y coordinada por la conducción del CECaP y el *cuerpo de delegados* como *órgano fundamental* para el funcionamiento ordinario que está compuesto por dos representantes por curso (titular y suplente) con un total de 150 estudiantes (50 por turno) y su mandato puede ser de dos tipos: *representativo* que es aquel con el que siempre cuenta un delegado y significa que su división confía en su criterio en caso de que no haya tiempo material para votar en los cursos. E *imperativo* que es el que se utiliza cuando se elabora un acta firmada donde consta la posición de la división. Si bien la práctica del cuerpo de delegados fluctúa según las necesidades y urgencias de los estudiantes, las reuniones ordinarias son quincenales según la normativa. Estas reuniones suelen realizarse en aulas vacías y los estudiantes deben solicitar permiso al profesor de turno para poder asistir. Tienen una duración aproximada de ochenta minutos que cubren un módulo completo. Si bien no es una norma, la trayectoria de los militantes indica que el paso previo para sumarse a una agrupación estudiantil es ser delegado, un primer paso a la política. El cuerpo de delegados no puede pensarse como un órgano autónomo o independiente de la política estudiantil sino más bien anexo a la partidización del CECaP. Las instancias de representación que siguen son la comisión directiva que está compuesta por el presidente, el secretario general, 9 vocales titulares y 9 vocales su-

plentes. Y finalmente la conducción compuesta por el presidente y secretario general, ambos de la misma agrupación política *con o sin representación nacional* que logre la primera minoría en la elección. Todos los cargos del CECaP son revocables en cualquier momento del año. El CECaP define a sus integrantes como poseedores de todos los derechos políticos, de la libertad de conciencia, expresión y profesión de religión por igual y es el principal instrumento del estudiantado para garantizar que prevalezcan los intereses y derechos de la mayoría a través de las acciones directivas establecidas en el artículo 11: *la movilización, la asamblea, la clase pública, la sentada, la toma de colegio y el corte de calle*.

A continuación, se analiza la composición de tres agrupaciones políticas que participaron en elecciones estudiantiles entre 2015 y 2017 y que reflejan las tres principales corrientes ideológicas del CECaP: el peronismo (Oktubre), la izquierda tradicional (Frente de Izquierda) y el autonomismo (El Estallido). Si bien entre 1986 y 2000 el sector estudiantil que representaba al radicalismo había hegemonizado la conducción, con la crisis de 2001 y la caída de la Alianza a nivel nacional comenzó un proceso de alternancia entre agrupaciones estudiantiles que generó un crecimiento gradual de la militancia estudiantil proveniente de diferentes sectores. En esta transición, el CECaP mutó en varios aspectos: de una conducción vertical y representativa desde la comisión directiva pasó a asumir prácticas más horizontales y participativas, y de estar conformado por secretarías compuestas exclusivamente por las agrupaciones pasó a estar organizado en comisiones temáticas. En definitiva, los estudiantes mantienen un centro tradicional en cuanto a su organización interna, pero con instancias de toma de decisiones más amplias que complementan espacios de representación y participación (Núñez y Otero, 2017).

En el primer caso, la agrupación estudiantil Octubre está compuesta por estudiantes que participan exclusivamente en el ámbito de la escuela y estudiantes que también militan con mayor dedicación en la organización juvenil La Cámpora. Como puede observarse en la grilla 1, en 2015 la lista contaba con 31 integrantes: 11 varones y 20 mujeres y una distribución amplia de los mismos; en 2016 tenían 32 integrantes: 13 varones y 19 mujeres; y en 2017 la agrupación creció a 36 integrantes: 16 varones y 20 mujeres. En los dos últimos años se observa un leve aumento de integrantes de los primeros años y en menor medida de quinto año, lo cual habla de una renovación generacional de la lista. Por otra parte, hay una preeminencia de mujeres en la composición según los géneros que también veremos en la agrupación El Estallido, pero no en la agrupación Frente de Izquierda.

### Grilla 1. Agrupación estudiantil Octubre. Listas de los años 2015, 2016 y 2017 según año, división, turno y género (M: mujer; V: varón)

2015 OKTUBRE				2016 OKTUBRE				2017 OKTUBRE			
Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino	Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino	Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino
1º 1º				1º 1º				1º 1º	M		
1º 2º				1º 2º				1º 2º			
1º 3º				1º 3º	M		M	1º 3º			
1º 4º		V		1º 4º	M			1º 4º			
1º 5º				1º 5º				1º 5º			
2º 1º				2º 1º				2º 1º		V	
2º 2º			MM	2º 2º		MM		2º 2º	VV	V	V
2º 3º	M			2º 3º			M	2º 3º	M		
2º 4º	V			2º 4º	M	VM	V	2º 4º			
2º 5º	M			2º 5º	V	M	M	2º 5º	M	V	M
3º 1º	MMM	M	M	3º 1º			V	3º 1º			M
3º 2º		V		3º 2º			MVM	3º 2º		M	V
3º 3º	V			3º 3º	M		V	3º 3º		M	
3º 4º	V	M		3º 4º	VV			3º 4º			VMV
3º 5º	V	M		3º 5º	M	V	M	3º 5º	MV	MM	MVV
4º 1º			M	4º 1º	M			4º 1º			V
4º 2º		V		4º 2º				4º 2º	VV		M
4º 3º	M	M		4º 3º				4º 3º	MM		
4º 4º				4º 4º	V		V	4º 4º	VV		
4º 5º	VMV		VM	4º 5º		M		4º 5º	M	V	M
5º 1º				5º 1º				5º 1º	M		
5º 2º				5º 2º			V	5º 2º			
5º 3º		M	MM	5º 3º		MM		5º 3º			
5º 4º				5º 4º				5º 4º			
5º 5º	VM			5º 5º	V			5º 5º			

Total: 31  
Mujeres: 20  
Varones: 11

Total: 32  
Mujeres: 19  
Varones: 13

Total: 36  
Mujeres: 20  
Varones: 16

En la grilla 2, se presenta el caso de la agrupación Frente de Izquierda que, tal como en el caso de Octubre, es el brazo juvenil del frente homónimo que participa en la política nacional. Los orígenes de su presencia en la escuela se remontan al año 2005, cuando se creó el Frente de Estudiantes en Lucha, un frente de diversas agrupaciones adherentes a la izquierda tradicional que respondían, entre otros, al Partido Obrero y que fueron conducción hasta el año 2010. En 2015 contaban con 21 integrantes: 13 varones y 8 mujeres y una distribución mayormente concentrada en el turno vespertino en tercer año; en 2016 tenían 24 integrantes: 21 varones y 3 mujeres; y en 2017 descendió su composición a 21 integrantes: 16 varones y 5 mujeres con una concentración en cuarto y quinto año. A la inversa de lo que describimos en el caso anterior, se observa una disminución en la cantidad de integrantes y una masculinización de la lista que se mantuvo los tres años analizados.

**Grilla 2. Agrupación estudiantil Frente de Izquierda. Listas de los años 2015, 2016 y 2017 según año, división, turno y género (M: mujer; V: varón)**

2015 FRENTE DE IZQUIERDA				2016 FRENTE DE IZQUIERDA				2017 FRENTE DE IZQUIERDA			
Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino	Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino	Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino
1º 1º		V		1º 1º				1º 1º			V
1º 2º	V			1º 2º	V			1º 2º			
1º 3º				1º 3º				1º 3º			
1º 4º				1º 4º	WV			1º 4º			V
1º 5º				1º 5º				1º 5º			
2º 1º		V		2º 1º				2º 1º			
2º 2º				2º 2º				2º 2º			
2º 3º				2º 3º				2º 3º			
2º 4º				2º 4º				2º 4º			
2º 5º				2º 5º				2º 5º			
3º 1º			MMMVV	3º 1º	WV	V	V	3º 1º			
3º 2º				3º 2º	WWW	M		3º 2º			
3º 3º				3º 3º			VVV	3º 3º			
3º 4º	VVV		V	3º 4º				3º 4º			
3º 5º				3º 5º		M	M	3º 5º			
4º 1º				4º 1º				4º 1º	VVM	VVM	
4º 2º			M	4º 2º	V	V		4º 2º	VVV		
4º 3º		M		4º 3º				4º 3º			V
4º 4º			M	4º 4º	V		V	4º 4º			
4º 5º	M			4º 5º				4º 5º		M	
5º 1º				5º 1º			V	5º 1º			
5º 2º				5º 2º				5º 2º			M
5º 3º		V		5º 3º			V	5º 3º			
5º 4º			MV	5º 4º				5º 4º	VV		VVM
5º 5º	VV			5º 5º				5º 5º			

Total: 21  
Mujeres: 8  
Varones: 13

Total: 24  
Mujeres: 3  
Varones: 21

Total: 21  
Mujeres: 5  
Varones: 16

En la grilla 3, y, por último, se presenta el caso de la agrupación El Estallido que, a diferencia de Oktubre y Frente de Izquierda, no es el brazo juvenil de ningún partido político que participe en la política nacional. Sus integrantes se autodenominan "izquierda popular" o simplemente "independientes". Los orígenes de su presencia en la escuela se remontan a la fusión de dos agrupaciones: lista 39 que condujo el CECaP 2011, 2013 Y 2014 y la agrupación Cambalache que fue conducción en 2012. A partir del año 2015 comenzaron a funcionar en conjunto conformando El Estallido, que ganó elecciones en 2016, 2017 y 2019, siendo la primera agrupación que llevó en su lista mujeres para ocupar cargos en la presidencia y secretaría general, repitiendo la fórmula en 2016 y 2017. En cuanto a la composición de integrantes, en 2015 contaban con 27 integrantes: 11 varones y 16 mujeres; en 2016 tenían 30 integrantes: 12 varones y 18 mujeres; y en 2017 descendió su composición a 23 integrantes: 5 varones y 18 mujeres con una concentración en los años tercero y cuarto. Al igual que el Frente de Izquierda, esta agrupación perdió integrantes en el último año, pero al igual que Oktubre su lista se fue feminizando a través del tiempo a partir de la mayor participación de mujeres en términos relativos.

### Grilla 3. Agrupación estudiantil El Estallido. Listas de los años 2015, 2016 y 2017 según año, división, turno y género (M: mujer; V: varón)

2015 EL ESTALLIDO				2016 EL ESTALLIDO				2017 EL ESTALLIDO			
Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino	Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino	Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino
1º 1º	V			1º 1º				1º 1º			
1º 2º		M		1º 2º				1º 2º			
1º 3º	M			1º 3º				1º 3º			
1º 4º				1º 4º				1º 4º			
1º 5º	M			1º 5º				1º 5º		MM	
2º 1º				2º 1º	V			2º 1º	MM	M	
2º 2º				2º 2º		M		2º 2º			
2º 3º		M	M	2º 3º	M			2º 3º			
2º 4º			V	2º 4º				2º 4º			
2º 5º		V		2º 5º	MMV			2º 5º		V	
3º 1º	M			3º 1º	M			3º 1º	V		
3º 2º	M			3º 2º		M		3º 2º		MM	
3º 3º		M		3º 3º		MV	VV	3º 3º	M		
3º 4º	MM		M	3º 4º	M	M	V	3º 4º			
3º 5º				3º 5º		V		3º 5º	MM		
4º 1º	MV	V		4º 1º	MMM			4º 1º			MMM
4º 2º		MV		4º 2º				4º 2º		M	
4º 3º				4º 3º				4º 3º	M	MV	
4º 4º	VV		V	4º 4º	M	M		4º 4º	M		V
4º 5º		MVM		4º 5º				4º 5º		V	
5º 1º		V		5º 1º	MV	VV		5º 1º			
5º 2º				5º 2º		VM		5º 2º			
5º 3º				5º 3º				5º 3º		M	
5º 4º				5º 4º			V	5º 4º			
5º 5º		M		5º 5º		VMM		5º 5º			

Total: 27  
Mujeres: 16  
Varones: 11

Total: 30  
Mujeres: 18  
Varones: 12

Total: 23  
Mujeres: 18  
Varones: 5

Las tres agrupaciones tuvieron la misma participación durante los tres años, presentando candidatos para el CECaP, el Consejo de Escuela Resolutivo y el Consejo de Convivencia (con un total de 36 cargos). La diferencia es que, a mayor cantidad de integrantes en las agrupaciones, menor es la necesidad que tienen de repetir nombres para cada una de las categorías de las listas. El grillado permite ubicar a los estudiantes por turno, año y división y de esa manera analizar la composición estudiantil de las listas electorales de las agrupaciones. Este trabajo fue producto de la recolección de las boletas de cada uno de los grupos en los diferentes años. A su vez, permite analizar los tipos de agrupaciones en referencia a la vinculación o no con partidos políticos por fuera de la escuela: las que mantienen una vinculación con un partido político, *partidarias*, y las que no mantienen relación partidaria, *independientes*. Las primeras son orgánicas porque responden a las líneas de los partidos por los cuales se crearon, con referentes claros y militantes de base que suelen ser los de los primeros cursos y por eso presentan una jerarquía en su interior, que se exterioriza en la manera de hacer política.

*La agrupación se formó en 2013. El Partido Obrero fue conducción acá en el Pelle de 2005 a 2010. En 2012 dejamos de existir en el colegio y volvimos en 2013. Éramos un grupo de pibes que queríamos militar, teníamos relación con el PO fuera del colegio. La mayoría empezó a militar en el PO afuera y después rearmamos la agrupación dentro del colegio. Milito en la Unión de Juventudes por el Socialismo, en la juventud del PO.*

*Estudiante de quinto año e integrante del Frente de Izquierda en el año 2016*

Las segundas son espacios más autónomos en cuanto a su organización ya que suelen tomar decisiones por sí mismas, sin responder a mandatos externos. Este tipo de agrupaciones que surgió luego de la crisis de representación promovió una política horizontal y asamblearia (Blanco, 2016).

*Yo milito acá adentro en El Estallido y afuera en La Emergente. Hoy en día El Estallido es conducción del centro. Es una agrupación de izquierda independiente. Si bien yo milito afuera, la agrupación no depende de esa organización. Así que es izquierda independiente y nacimos en este colegio y vamos a morir en este colegio.*

*Estudiante de cuarto año e integrante de El Estallido en el año 2017*

En términos de Gaxie (2015) el ingreso a la militancia se debe a diversos factores y uno de ellos es la capacidad de las organizaciones políticas de reclutar nuevos adherentes. Las agrupaciones partidarias presentan una lógica de organización más amplia que la escolar y eso genera la incorporación de jóvenes en proyectos alternativos de activismo. Esto mismo se combina con determinados sucesos que, por una cuestión fortuita o que se relaciona con los hechos biográficos, llevan a los jóvenes a inmiscuirse en la vida comunitaria en la cual asumen un compromiso novedoso para sus trayectorias, como el caso de una estudiante de quinto año que antes de adherir a la agrupación Octubre empezó a participar en actividades sociales en un barrio popular:

*Yo antes de militar empecé a ir al barrio (Villa 31, barrio Retiro) porque tenía que ver por qué me había metido en la escuela y además sentía que ese era mi lugar, donde yo quería hacer territorio, estar ahí junto a la gente que más lo necesita y me sumé así, una cosa lleva a la otra*

*Estudiante de quinto año e integrante de Octubre en el año 2015*

Las tres grillas que se analizaron pertenecen a tres agrupaciones estudiantiles que representan las tres identidades políticas principales del estudiantado de la escuela. En función de la distribución de integrantes de las listas en cuanto al turno, año, división y género se pudo detectar de qué manera se constituyen los grupos de militancia estudiantil que atraviesan diferentes formas de sociabilidad política basadas en el compromiso colectivo y en el encantamiento producto de la retribución de la participación.

### 3. Los tipos de agrupaciones estudiantiles del CECaP

El análisis de la ubicación de estudiantes en las listas contribuye a pensar la composición y el tipo de agrupación, los objetivos que tiene y cómo es la distribución de los integrantes en función de la cantidad y el género. El tipo de agrupación se mencionó anteriormente: partidarias o independientes; el tipo de objetivos pueden ser *estables* (porque mantienen la agrupación a lo largo de los años) o *efímeros* (porque se presentan solamente para las elecciones) y el tipo de distribución de los integrantes puede ser *amplio* (porque se encuentran en diferentes cursos) o *concentrado* (porque muchos de ellos están en el mismo curso). Consideramos que las tres agrupaciones estudiantiles que se analizan en este trabajo tienen las siguientes características:

- a. Octubre: agrupación estudiantil partidaria – objetivos estables – distribución amplia.
- b. Frente de Izquierda: agrupación estudiantil partidaria – objetivos estables – distribución concentrada.
- c. El Estallido: agrupación estudiantil independiente – objetivos estables – distribución amplia.

En contraposición a estos casos, se encuentran las agrupaciones estudiantiles independientes, con objetivos efímeros y distribución concentrada. El caso más emblemático es la agrupación Spiderman, que se caracteriza por presentarse a elecciones participando en las campañas con estrategias vinculadas a la broma y burla hacia el resto de las agrupaciones, con un discurso que representa la anti política o la política contra los partidos. Paradójicamente, existe desde el año 2008 y en varias ocasiones quedaron segundos en cantidad de votos.

*El pibe que hereda la lista (casi siempre el primer vocal que entra a la comisión directiva) la arma nuevamente con sus amigos y los pibes que estuvieron el año anterior. Es una lista que solo aparece en campaña. Capaz en alguna toma muy grande y después solamente aparece en el grupo de WhatsApp de la comisión directiva. La agrupación está para hacer reír a la gente. Es para divertirse y sacarle un poco la consistencia política que tienen a veces los partidos que se olvidan de que están en un colegio y tienen peleas partidarias de kirchneristas con trotskistas o izquierda independiente con otros partidos.*

*Estudiante de cuarto año e integrante de Spiderman en el año 2016*

Para ejemplificar, la grilla 4 muestra la composición de la lista para el año 2016. Se observa una concentración de integrantes en cuarto y quinto año, sobre todo en los turnos mañana y vespertino con 16 varones y 4 mujeres con un total de 20 estudiantes. Como su composición es mínima en cuanto a integrantes, suelen presentar únicamente candidatos para el CECaP y no para el resto de los órganos de participación.



**Grilla 4. Agrupación estudiantil Spiderman. Lista del año 2016 según año, división, turno y género (M: mujer; V: varón)**

2016 SPIDERMAN			
Año/división	Mañana	Tarde	Vespertino
1º 1º			
1º 2º			
1º 3º			
1º 4º			
1º 5º			
2º 1º			
2º 2º			
2º 3º		V	
2º 4º			
2º 5º			
3º 1º			
3º 2º			
3º 3º			
3º 4º			
3º 5º			
4º 1º			
4º 2º			
4º 3º			
4º 4º			MV
4º 5º			
5º 1º	V	M	VV
5º 2º	VVV		VV
5º 3º			VVV
5º 4º			VV
5º 5º		M	M

Total: 20  
 Mujeres: 4  
 Varones: 16

Las observaciones de las escenas escolares en el período electoral del CECaP muestran que es habitual para los estudiantes estar en diferentes momentos del día en la escuela y encontrarse con integrantes de las agrupaciones. Dedicar tiempo completo pegando afiches en las paredes, produciendo y repartiendo volantes, realizando pasadas por las aulas buscando convencer para el voto o haciendo diferentes intervenciones en el patio. Sin embargo, lo que prima es la heterogeneidad de la militancia estudiantil, tal como sucede al interior de cualquier organización social: el tiempo que se dedica, las actividades que realiza cada integrante, la postura ideológica, las causas y el compromiso, varían entre los militantes de una misma agrupación. Lo cierto es que, en el caso del movimiento estudiantil en general y en este centro de estudiantes en particular, prima una regla general de funcionamiento a la hora de establecer una acción colectiva: todos tomamos el colegio, todos vamos a la asamblea, todos podemos formar una comisión temática, todos nos movilizamos. Esto sucede cuando se lleva a cabo un acto colectivo, una demanda común, un reclamo general, una denuncia pública de los estudiantes (Boltanski, 2000) y allí es cuando el movimiento estudiantil se muestra en plena acción política, en sujeto político. En general, no se observan acciones individuales, aisladas o reclamos particulares de cada agrupación.

**4. Entre la militancia estudiantil y el compromiso político**

En este apartado intentamos definir qué tipo de militante y de trayectoria política existe entre los estudiantes que se involucran en las actividades políticas de la escuela. A priori

los definimos como integrantes porque entendemos que el concepto de militantes posee connotaciones que no necesariamente todos los estudiantes que forman parte de una agrupación portan. Y además en esta ocasión dejamos de lado a los estudiantes que no participan en ninguna agrupación porque en este recorte nos interesa el espectro político del estudiantado. Tomamos la perspectiva de análisis de Pudal (2011) quien buscó pensar los modelos de militancia en Francia en distintos momentos históricos presentando cuatro configuraciones históricas: el militante heroico, que ubica entre los años cuarenta y setenta y describe un militante comunista de la clase obrera; el militante retribuido por la década del setenta que se desilusiona de la política (alejándose o incluso desafilándose) producto de la crisis de los partidos comunistas; el militante nuevo o distanciado de los años noventa que aparece con los llamados nuevos movimientos sociales y participa en acciones colectivas y protestas sociales; y, finalmente, el militante de los años dos mil que refleja una ampliación de las versiones anteriores para pensar las interacciones entre los campos políticos e intelectuales entre las luchas de los movimientos sociales y las biografías militantes y se caracterizaría por “*el desinvolucramiento y el letargo militante*” (Pudal, 2011: 20).

También nos basamos en la conceptualización propuesta por Fillieue (2015) en plantear a la militancia como una “*actividad social individual y dinámica*” porque consideramos, al igual que el autor, que la dimensión temporal para el caso de los estudiantes que participan en agrupaciones políticas es útil a la hora de pensar sus trayectorias y carreras militantes. Estos conceptos se ligan directamente con el compromiso que asumen los militantes a la hora de vincularse socialmente con una causa determinada. Los estudiantes pasan entre cinco y seis años dentro de la escuela, esto significa que la trayectoria estudiantil vinculada con la política es interrumpida al momento de la graduación, independientemente de si continúan con la militancia fuera de la escuela (la universidad, el partido político, la organización social). Ni las agrupaciones ni los militantes tienen trayectorias políticas homogéneas; las composiciones de las listas pueden variar, así como también lo hacen las agrupaciones: no todos los años participan las mismas. Luego de las entrevistas realizadas y de las observaciones hechas a lo largo del trabajo de campo podemos detectar cuatro tipos de militancia y de compromiso para pensar una tipología de la militancia estudiantil que ocurre dentro de la escuela:

a. *independiente* con compromiso *selectivo*: no se identifica con ninguna agrupación estudiantil, pero participa en algunas actividades, por ejemplo, una marcha estudiantil o política como son el 24 de marzo o el 16 de septiembre.

b. *simpatizante* con compromiso *social*: elige dónde y cuándo quiere participar sin vincularse orgánicamente con un espacio político. Una estudiante participa en una organización social fuera de la escuela y concurre a las marchas que organiza el CECaP, sin militar en alguna agrupación. El estudiante simpatizante mantiene una vinculación social con alguna agrupación estudiantil por sus lazos de amistad, compañerismo, familiar, etcétera. Por ejemplo, vota a una determinada agrupación porque se siente identificado ideológicamente o porque sus compañeras/os de curso son los candidatos de la lista. Estas redes de socialización política también son las vías de reclutamiento para las agrupaciones (Vázquez *et al.*, 2016). Tiene una participación política independiente y selecciona las actividades a las que prefiere asistir:

*Las asambleas del centro de estudiantes son más bien informativas, prefiero ir a todas las marchas. Fui a la del 24 de marzo, a la del 16 de septiembre, a la de Ni una menos. Después habré ido a otras marchas de la escuela que se hicieron contra el ajuste.*

*Estudiante no militante de quinto año en 2016*

c. *militante con compromiso activo*: presenta un tipo de compromiso activo al interior de su agrupación y forma parte de la lista para ocupar un cargo, participa de la campaña electoral, organiza las diferentes actividades. Se trata, por ejemplo, del caso de una estudiante que milita tanto en la agrupación Octubre como en La Cámpora por fuera de la escuela y ocupó un lugar en la lista dentro de los candidatos a vocales. En la entrevista, vincul  ambas organizaciones y su militancia activa de la siguiente manera:

*En La Cámpora hicimos un plenario donde había comisiones donde nos juntábamos a hablar sobre temas de centros de estudiantes compartiendo con gente de todo el país. Tiene una cuestión bastante federal digamos, donde te da la posibilidad de encontrarte con pibes que son de Salta, Jujuy, como experiencias de pibes que son del Sur donde obviamente nuestra escuela es muy distinta en el terreno de militancia. Es muy nutritivo poder escuchar tan distintas experiencias.*

*Estudiante de tercer año e integrante de Octubre en el año 2016*

d. *heroico con compromiso permanente*: es aquel que mantiene una participación permanente en el mismo espacio político y que combina su trayectoria escolar con la política. Por ejemplo, en las tres agrupaciones que comparamos hay militantes heroicos porque est n presentes en las listas en los tres años consecutivos que analizamos. Hay un compromiso político permanente y eso los puede convertir en referentes al interior de la agrupación. Es el caso de un militante de la agrupación Frente de Izquierda:

*Empecé a militar en primer año y me sum  a la agrupación porque era la posta. Voy a todas las marchas del centro de estudiantes y en época electoral estoy en el colegio desde las siete de la mañana hasta la noche. Estar acá te abre la cabeza, está lleno de cultura política, es muy social y está re zarpado.*

*Estudiante de quinto año e integrante del Frente de Izquierda en el año 2017*

Las configuraciones históricas de la militancia y la clasificación de militantes contribuyen a pensar de qué forma los jóvenes conciben la política y cuáles son las dinámicas de participación que consideran pertinentes para el rol que ocupan en el espacio particular de una agrupación estudiantil para una trayectoria que equivale a su paso por la escuela secundaria y que puede habilitar el paso a la militancia universitaria e incluso partidaria en el juego de la política nacional.

## 5. Conclusiones

El trabajo muestra la elaboración metodológica de una tipología de tres agrupaciones políticas del centro de estudiantes de la escuela "Carlos Pellegrini". A partir del armado de grillas en las cuales se distribuyen los integrantes de tres listas electorales según el turno, año, división y género se infiere de qué manera se constituye la militancia estudiantil que atraviesa diferentes formas de grupalidad y compromiso político basado en lo colectivo y en el encantamiento producto de la retribución de la participación. El análisis que se extrae de dicha tipología aborda 1. el tipo de agrupación política (partidaria o independiente); 2. el tipo de objetivos políticos (estables o efimeros); 3. el tipo de distribución de los integrantes (amplio o concentrado) y 4. el tipo de militante (independiente, simpatizante, militante y heroico). Estos elementos dan cuenta de la conformación política del centro de estudiantes en la actualidad, la grupalidad que se construye en función de

los intereses juveniles y de las percepciones de la forma de hacer política que varía de acuerdo con los diversos contextos históricos y las agendas de demandas estudiantiles.

Las configuraciones históricas de la militancia y la tipología de agrupaciones políticas muestran de qué forma los jóvenes conciben la política y cuáles son las dinámicas de participación que consideran pertinentes a la hora de armar una lista para un comicio electoral, organizar una campaña y/u ocupar un cargo estudiantil. Explorar la participación política en una escuela preuniversitaria nos invita a indagar la relación con otros actores que intervienen en el entorno escolar como son los partidos políticos, los sindicatos, las organizaciones sociales y la Universidad. Sumado a ello, el CECaP tiene un doble vínculo: no solamente con las agrupaciones de las facultades sino también con las escuelas de la jurisdicción. En ese sentido, el movimiento estudiantil presenta su propia dinámica de organización en diversos niveles. Los nuevos interrogantes están relacionados con las trayectorias políticas de los estudiantes que continuaron formándose como dirigentes estudiantiles en la educación superior y las maneras en las que se inserta la política nacional en éstas escuelas politizadas.

## Bibliografía

- 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*, 1 (11).
- Balardini, S. (Comp.) (2000) *La participación social y la política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Beltrán, M. y Falconi, O. (2011) "La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social", *Propuesta Educativa*, 20(35), pp. 27-40.
- Blanco, R. (2016) *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Boltanski, L. (2000) *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustamante Vismara, J.; Schoo, S. (2015) "Estados y educación a través de un motín estudiantil. Concepción del Uruguay, 1864", *Prohistoria* 24, pp. 101-122
- Castillo, G. (2018) "Escuela Industrial 'Domingo Faustino Sarmiento': antecedentes e institucionalización como preuniversitario de la Universidad Nacional de San Juan (1862-1973)", *Propuesta Educativa*, 50(27), pp. 105 a 116
- Chaves, M. (Coord.) (2010) *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*. La Plata: Red de Investigadores en Juventudes Argentina y Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Di Piero, M. E. (2018) "Procesos de jerarquización en secundarias universitarias en Argentina", *Universitas*, 28, pp. 61-78.
- Di Piero, M. E. (2015) "¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor", *Propuesta educativa* (43), pp. 152-154
- Di Piero, M. E. y Mataluna, M. (2018) "Educación secundaria en instituciones dependientes de universidades públicas: miradas docentes que consolidan su prestigio en Brasil y Argentina", *Trabajo y Sociedad*, 30, pp. 391-410
- Elizalde, S. (2018) "Las chicas en el ojo del huracán machista. Entre la vulnerabilidad y el empoderamiento"

to", *Cuestiones Criminales*, 1 (1), pp. 22-40.

- Enrique, I. (2010) "Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis", *Boletín de Antropología y Educación*, 1, pp. 5-10.
- Feixa, C. (2006) "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2).
- Fillieule, O. (2015) "Propuesta para un análisis procesual del compromiso individual", *Intersticios*, 9, pp. 197-212.
- Forni, P. (2010) "Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social", *Mirada*, Investigación en Ciencias Sociales. Universidad de San Salvador, 3 (5).
- Fuentes, S. y Núñez, P. (2015) "Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)", *Espacios en Blanco*, 25, pp. 351-372.
- Gaxie, D. (2015) "Retribuciones de la militancia y paradojas de la acción colectiva", *Intersticios*, 9, pp. 131-153.
- Jacinto, C. (2009) Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. Buenos Aires: SITEAL, IIPE-UNESCO
- Landívar, T. (2019) *Las escuelas secundarias de universidades nacionales argentinas. Datos y reflexiones*. Tandil: Ed. UNICEN
- Larrondo, M. (2015) "El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires 1983-2013", *Última Década*, 42, pp. 65-90.
- Litichever, L. (2012) "La convivencia: Entre la regla escrita y la apreciación de las normas" en *VII Jornadas de Sociología*. La Plata, 5-7 de diciembre de 2012. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2046/ev.2046.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2046/ev.2046.pdf) (último acceso 17 de agosto de 2021).
- Manzano, V. (2011) "Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX", *Propuesta Educativa*, (20)35, pp. 41-52.
- Méndez, A. (2013) *El Colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mouffe, Ch. (2014) *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Nobile, M. (2014) "Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario", *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 14, pp. 68-80.
- Núñez, P.; Otero, E.; Quinzani, G. (2021) "Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19", *Linhas Críticas*, 27, pp. 1-20
- Núñez, P.; Otero, E. (2017) "Demandas y acciones políticas en la agenda del movimiento estudiantil secundario. El caso de una escuela preuniversitaria de la Ciudad de Buenos Aires" en Beretta, D.; Laredo, F.; Núñez, P.; Vommaro, P. (comp.) *Políticas de Juventudes y Participación Política. Perspectivas, agendas y ámbitos de militancia*. Rosario: UNR Editora, pp. 29-48.
- Núñez, P. (2013) *La política en la escuela*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Otero, E.; Quinzani, G.; Manelli, M. (2022) "Participación estudiantil durante la pandemia. El caso de las escuelas tradicionales de la UBA" en Núñez, P.; Fuentes, S. (comp.) *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens.
- Otero, E. (2019) La política estudiantil en movimiento. Un estudio sobre las agrupaciones políticas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO, Sede Argentina.
- Palumbo, M.; di Napoli, P. (2019) "#NoesNo. Gramática de los ciberescraches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)", *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales*, 24, pp. 13-41.

- Pascual, L. y Dirí, C. (2011) Diversidad de oferta del nivel secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel secundario. La transición de la estructura académica del nivel secundario desde la sanción de la LEN (2006-2009). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109848> (último acceso 17 de agosto de 2021).
- Pudal, B. (2011) "Los enfoques teóricos y metodológicos de la militancia", *Revista de Sociología*, 25, pp. 17-35.
- Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa*, (1)29, pp. 63-71.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2009) (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosanvallon, P. (2008) *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Paidós.
- Seca, M. V. (2019). "Estamos haciendo historia": Activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina)", *Activismos feministas jóvenes*, 79.
- Southwell, M. (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. y Blanco, R. (2017) *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vázquez, M., Rocca Rivarola, D. y Cozachcow, A. (2016) Fotografías de las juventudes militantes en Argentina. Un análisis de los compromisos políticos juveniles en el Movimiento Evita, el Partido Socialista y el PRO entre 2013 y 2015. *II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología*. Villa María, 6-8 de junio de 2016. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1077](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1077)
- Zaffaroni, A. (Coord.) (2012) *Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del 97 conocimiento situado*. Salta: Universidad Nacional de Salta.

## Notas

- 1 Agradezco a Matías Manelli y Gabriel Quinzani por la lectura atenta y los aportes realizados al texto.
- 2 Denominamos escuelas preuniversitarias a aquellas instituciones de nivel medio que dependen de las universidades nacionales y son autónomas respecto de las jurisdicciones.
- 3 El cogobierno se denomina Consejo de Escuela Resolutivo (CER) y está compuesto por el claustro de profesores (ocho), de estudiantes (cuatro) y de graduados (dos) presidido por el rector. Todos los cargos son electivos y los mandatos son de cuatro años, un año y dos años respectivamente. Las tres comisiones que integran el CER según el reglamento son: Enseñanza, Extensión y Bienestar Estudiantil e Interpretación y Reglamento



\* Estefanía Otero es becaria doctoral en Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL) FLACSO-CONICET; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada y Profesora en Ciencia Política, Universidad de Buenos Aires; Docente, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: [eotero@flacso.org.ar](mailto:eotero@flacso.org.ar)

# El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”

MARIANA CARBALLO\*

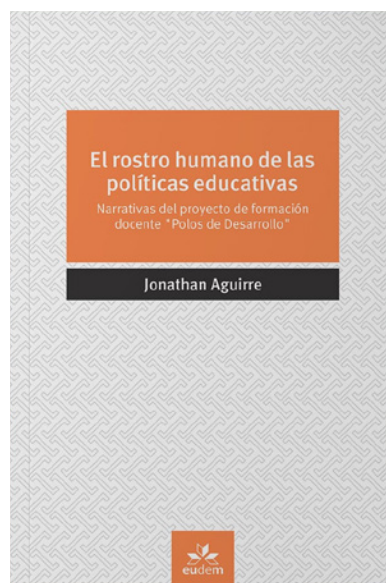
En la década de los '90 distintos especialistas señalaban la necesidad de articular la investigación educativa con la formación docente (Aguerrondo, 1991; Serra y Landau, 2003). A su vez, las políticas docentes de la época estuvieron orientadas al perfeccionamiento y la actualización de los contenidos, haciendo hincapié en la necesidad de revisar la calidad de la oferta formativa (Alliaud, 2012). El Programa para la Transformación de la Formación Docente (1990-1995) se propuso reformar la formación de grado, reorganizar a las instituciones, a partir de la creación de departamentos de investigación y capacitación en los Institutos de Formación Docente (ISFD). De este modo, se buscó la articulación entre la formación teórica y la práctica docente, a partir de las funciones de docencia, capacitación, investigación y extensión. Sin embargo, esta política tuvo una implementación breve y alcanzó a un conjunto acotado de instituciones de formación docente.

Esta reforma fue uno de los antecedentes relevantes en el diseño del proyecto “Polos de desarrollo” (2000-2001), dirigido por la Dra. Edith Litwin, en el marco del Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. Esta política nacional propuso el fortalecimiento de los ISFD a través de tres líneas de trabajo: la Evaluación Institucional y Desarrollo Organizacional y Curricular; la generación de Polos de Desarrollo, y la Actualización y Desarrollo de formadores de docentes (Aguirre, 2022: 88). Para ello, “Polos” planteó a los institutos el desarrollo de “líneas teóricas, de investigación o de innovación pedagógica en algún área de referencia o en un campo del conocimiento” (MCyE, 2000 en Porta y Aguirre, 2016: 3). Estas líneas tenían como pilares: la innovación pedagógica, la actualización curricular, la autoevaluación y evaluación institucional, la implementación de tecnologías, el desarrollo y fortalecimiento de la investigación y de la función de extensión de los institutos; se llevaron a cabo a partir de la construcción de una red de instituciones y organizaciones educativas y de la sociedad civil que trabajaron de manera colaborativa para la producción de conocimiento con énfasis en la inserción local. La implementación del proyecto tuvo lugar en 84 ISFD y, en una segunda instancia, se incluyeron otros 8 ISFD.

La tesis doctoral de Jonathan Aguirre es la base de este libro y apor-

Recibido 10 de mayo 2022 | Aceptado el 28 de mayo 2022

## Reseñas Libros



Aguirre, Jonathan

*El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”.* Mar del Plata: Eudem - Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 2022, 303 pp.

141

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

ta un análisis desde una perspectiva política, epistemológica y metodológica sobre “Polos”. La propuesta del autor resulta interesante por utilizar el enfoque narrativo-biográfico en el campo de la formación docente; rescata las voces de las y los protagonistas, ya se trate de quienes intervinieron en los procesos de diseño, puesta en marcha o evaluación de este proyecto (coordinadoras, asesores, referencistas, directivos de ISFD, docentes, entre otros y otras). Sin por ello dejar de analizar los documentos y las normativas que le dieron origen. El aporte del libro es identificado por el autor: *“Estudiar las políticas públicas, desde sus rostros humanos, implica darle voz a quienes son parte constitutiva de ellas. Sus narrativas permiten un acercamiento al objeto de estudio que complejiza, pero a la vez enriquece, su abordaje y su interpretación.”* (Aguirre, 2022: 71)

Los resultados de “Polos”, expuestos por Aguirre, dan cuenta del enriquecimiento y fortalecimiento de las instituciones educativas. El autor estudia cuatro casos que participaron del proyecto: el Instituto de Formación Docente N°803 de Puerto Madryn, Chubut; la Escuela Superior “José Gorostiaga” de La Banda en Santiago del Estero; el Instituto de Formación Docente y Técnica N°31 de Necochea; y el Instituto de Formación Docente N°35 de Monte Grande, ambos de la provincia de Buenos Aires. Como el libro destaca, se trata de un proyecto que ha sido poco estudiado por la investigación educativa. Sin embargo, resulta valioso su análisis para el fortalecimiento institucional y el desarrollo de la producción de conocimiento en los ISFD.

En esta reseña interesa resaltar, por un lado, el aporte que evidencian los casos analizados y el Proyecto Polos para pensar la interrelación entre el sistema formador, las políticas docentes y la investigación. Acerca de la relación entre estos tres ámbitos, Argüello y Chiappara (2018), sostienen que el Estado es un actor central para la articulación entre la agenda política y la agenda de investigación. Por su parte, Vezub (2019) considera que el ámbito de las prácticas de formación docente es un espacio en *“el que se construyen saberes profesionales y se configura la identidad profesional de docentes y de formadores”* (Vezub, 2019: 13) y por ello es necesario generar conocimiento, no sólo sistematizar las experiencias que en él se dan sino también producir conocimiento científico especializado, con el aporte de datos empíricos. En tal sentido, advierte los riesgos frente a una falta de diálogo/desconexión entre los tres ámbitos, y los desafíos que esto conlleva en términos de autonomía e intercambio.

Mientras que, por el otro, interesa destacar el análisis de “Polos” desde el campo de las políticas. El Proyecto estudiado intenta construir una agenda para la planificación y evaluación de los ISFD dirigida por el nivel nacional, pero con la participación, acuerdo y negociación de las autoridades, equipos jurisdiccionales y de los actores de las instituciones de formación docente participantes. En el libro se exponen las tensiones entre los diferentes niveles de gobierno, nacional y subnacional. La federalización que caracteriza al período previo, supone la instauración de espacios de intercambio y acuerdos entre los Ministerios de Educación Nacional y Provinciales (Di Virgilio y Solano, 2012). “Polos” no fue una excepción respecto a la necesidad de negociación entre las diferentes instancias gubernamentales. A ello, Aguirre (2022) incluye el nivel de análisis micropolítico/institucional, expresado por los directores y otros actores de los ISFD que debieron llevar a cabo la concreción de esta política.

Repetto (2005) y Fontaine (2015) resaltan la compleja trama de conflictos y la necesidad de promover capacidades ejecutivas gubernamentales, frente a un Estado



transformado, para la implementación de políticas públicas. En el caso del Proyecto, la transferencia de los servicios educativos a las provincias llevada a cabo en los '90 y la coyuntura política nacional que atravesó el gobierno de la Alianza (1999-2001), les imprimieron particularidades a estas negociaciones. En una primera instancia, a partir de los acuerdos con las autoridades subnacionales, se definió la implementación del Proyecto en 19 de las 24 jurisdicciones del país. Aguirre presenta testimonios que dan cuenta del trabajo que el equipo de "Polos" realizó en la definición junto con las provincias para trabajar con los ISFD; señalan que esta tarea ocupó gran parte del primer año de puesta en marcha del proyecto y, principalmente, se vio teñida por conflictos presupuestarios entre Nación y las provincias (Aguirre, 2022:138).

El *rostro humano* de la política educativa nacional tiene la gestualidad de los actores que desde cada nivel de decisión participaron de su diseño e implementación. Las narrativas de docentes y directivos de los ISFD dan cuenta del fortalecimiento que las instituciones y sus actores vivenciaron a partir del intercambio y de la articulación entre la política pública y el trabajo en red con otras instituciones como escuelas, universidades u organizaciones de la sociedad civil, y especialistas convocados.

## Bibliografía

- Aguerro, I. (1991) "Impacto de la investigación educativa en los procesos de innovación", *Propuesta Educativa*, 3(5), pp.5-10.
- Aguirre, J. (2022) *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*. Mar del Plata: Eudem.
- Alliaud, A. (2012) "La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación", *Itinerarios Educativos*. 6(6), pp.197 – 214.
- Arguello, S. y Chiappara, A. (2018) "La producción científica sobre historia de la formación permanente de profesores en la Argentina (2006-2016)" en Martins Oliveira Magalhães ,S., Cerqueira Ribeiro de Souza, R. C., (eds.) *Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras– (As Dimensões da Formação Humana), pp.291 – 318.
- Di Virgilio, M., y Solano, R. (2012) *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Fontaine, G. (2015) *Las Políticas Públicas como objeto de estudio*, en *El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, Teorías y Métodos*. Barcelona: Anthropos Editorial; Quito: FLACSO Ecuador.
- Porta, L., y Aguirre, J. (2016) "Los Polos de Desarrollo en Educación (2000-2001). Un estudio interpretativo de las políticas nacionales en relación con la formación docente" en *III Jornadas de Investigadores en Educación*. Mar del Plata, Junio, pp.1-16.

- Repetto, F. (2005) "La dimensión política de la coordinación de programas y política sociales: una aproximación teórica y algunas referencias prácticas en América Latina" en Repetto, F. *La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina*. Guatemala: Indes/BID, pp.39-100.
- Serra, J. C., y Landau, M. (2003) *Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001)*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina
- Vezub, L. (2019) "Revisión de los problemas y desafíos de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en América Latina" en (Comps.) Oroño, M y Sarni, M, *Formación pre profesional docente De prácticas y políticas universitarias*. Instituto Superior de Ed. Física. Unidad de Apoyo a la Educación Permanente. Udelar, pp.5 – 29.



\* Mariana Carballo es Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Becaria interna doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina; Doctoranda en Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail:marianacc23@gmail.com

# La construcción de un oficio: investigaciones en psicomotricidad 2009-2019

MELISA AREAN\*

*“Pensar lo psicomotor en el ámbito universitario conlleva superar el dualismo cuerpo-mente, así como el dualismo teoría-práctica. La tradición del pensamiento occidental que comprende al mundo en términos binarios atraviesa medularmente la vida de las instituciones, los sujetos, las disciplinas y las profesiones. Sin embargo, la complejidad de los problemas del sujeto y su cuerpo denuncia lo irresuelto, lo inacabado, lo incierto” (Rodríguez, 2022: 39)*

La delimitación de un campo de actuación profesional es un complejo proceso de articulación entre los requerimientos del mercado de trabajo con los espacios de formación, y las necesidades emanadas de los cambios sociales y las innovaciones tecnológicas (Testa, Figari y Spinosa, 2009). En la Argentina, un indicador que da cuenta de esta articulación entre las demandas sociales y las políticas educativas es la creación, entre fines de los '90 y la primera década del 2000, de nuevas universidades públicas (Chiroleu, 2018), y la consiguiente apertura de nuevas carreras de grado y posgrado, que dio paso al comienzo del proceso de institucionalización de profesiones que ya habían comenzado un recorrido de práctica y definición a nivel social.

En este contexto se inscribe la creación de la Licenciatura en Psicomotricidad en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) en el año 2002. El principal objeto de estudio de esta disciplina es el cuerpo en relación, comprendido como una construcción compleja, que articula el aspecto neurobiológico, el psíquico, el encuentro con los otros, el contexto y la experiencia singular de cada sujeto (González, 2014). En este sentido, la formación de profesionales en psicomotricidad busca ampliar y profundizar la construcción de su campo de conocimiento, con el objetivo de realizar intervenciones y acompañar procesos -sociales, educativos y terapéuticos- relacionados al uso y el dominio del funcionamiento del propio cuerpo.

Tratándose de una profesión en proceso de institucionalización, la creación de material académico por parte de la misma casa de estudios se propone profundizar en la definición de su corpus de saberes, campo de intervención social, conjunto de prácticas y discursos específicos (Testa *et al.*, 2009). En esta línea, *“La construcción de un oficio...”*



González, Leticia y Kuschnir, Ana (Compiladoras)

*La construcción de un oficio: investigaciones en psicomotricidad 2009-2019.* Saenz Peña: EDUNTREF, 2022, 207 pp.

145

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 20 de abril de 2022 | Aceptado el 14 de mayo de 2022

es una compilación de trabajos sobre experiencias de investigación llevadas adelante en el marco de la Licenciatura en Psicomotricidad. Este conjunto de escritos da cuenta del complejo recorrido que conlleva el armado y desarrollo de proyectos de investigación en el momento inicial de la definición del campo de trabajo de una disciplina, junto con el recorrido de formación en investigación de la mayor parte de las docentes, graduadas y estudiantes que formaron, y aún forman, parte de estos proyectos.

Los textos de este libro se encuentran ordenados en cuatro ejes temáticos: “Interrogantes en torno a la psicomotricidad”, “La psicomotricidad en la universidad y en la intervención comunitaria”, “Recorridos histórico-conceptuales” y “Aportes al camino de la investigación”. Los primeros tres ejes están compuestos por ocho capítulos escritos por docentes de la Licenciatura en Psicomotricidad en la UNTREF, que desarrollaron sus investigaciones en estrecha articulación con asignaturas pertenecientes a la misma, partiendo de interrogantes que surgen en torno a la transmisión del conocimiento disciplinar y en relación con sus prácticas profesionales en los ámbitos educativo, clínico-terapéutico y comunitario. El último eje conceptual consta de dos trabajos de autoras externas a esta formación universitaria, cuyos escritos aportan líneas de pensamiento vinculadas a la pregunta por el cuerpo en las sociedades occidentales modernas y el aprendizaje del oficio de investigar.

El eje denominado “Interrogantes en torno a la psicomotricidad” presenta tres capítulos. Los dos primeros son el resultado de investigaciones desarrolladas en instituciones educativas de nivel inicial y primario, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. Tanto el primero, escrito por Silvia Saal, María Paula Tosto, Josefina Moreno y Josefina Reboursin, como el segundo, elaborado por Mónica B. Rodríguez, procuran abrir la *“reflexión acerca de qué se mira y qué se espera de los cuerpos en la institución escolar y permite visibilizar en algunos niños el padecimiento traducido en sus manifestaciones corporales”* (Saal et al., 2022:20).

El tercer trabajo de este eje, escrito por Alejandra Papandrea, plantea el recorrido del interrogante acerca del abordaje psicomotor en la clínica con adultos y su relación con el trabajo corporal realizado con estudiantes de la Licenciatura en Psicomotricidad en la materia Formación Personal Corporal II. En suma, estos tres primeros capítulos realizan un aporte que facilita, tanto a las estudiantes como a las profesionales en psicomotricidad, la articulación de la perspectiva psicomotriz -con sus modos particulares de observar y significar los cuerpos y las prácticas corporales- con el desarrollo de su práctica profesional en los ámbitos educativo y clínico-terapéutico con jóvenes y adultos respectivamente.

Los dos capítulos que componen el eje “La psicomotricidad en la universidad y en la intervención comunitaria”, analizan las prácticas de enseñanza y los modos de aprendizaje que se ponen en juego en distintas asignaturas de la Licenciatura en Psicomotricidad. El primero de ellos, a cargo de Raquel Salischiker, Cecilia Barbieri y Daniela V. Gómez, analiza la gestión e implementación de la materia Aproximación a la Psicomotricidad como parte del curso de ingreso a dicha carrera. Este estudio reflexivo sobre la tarea docente se llevó adelante con el objetivo de reconocer, desarrollar y *“brindar intervenciones académicas que permitan acompañar a los aspirantes a transitar este primer paso en sus estudios”* (Salischiker et al., 2022: 73).

El segundo, elaborado por Sebastián Fuentes, relata el trayecto de la investigación realizada en torno al lugar y la significación de las prácticas “comunitarias” como parte de

la formación universitaria. Este análisis enmarca las relaciones y la construcción de lazos que trascienden el trabajo al interior de la institución, dentro de un complejo entramado de “coproducción de conocimientos” (Fuentes, 2022: 95) en la articulación de las demandas de los actores locales y la producción de conocimiento y modos de hacer desarrollados en la formación profesional. Estas dos investigaciones se dirigen a producir conocimiento en relación a los modos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la transmisión de saberes disciplinares enmarcados en la formación universitaria de profesionales en psicomotricidad. En este sentido, realizan aportes que resultan significativos principalmente para los equipos docentes y la coordinación de la Licenciatura en Psicomotricidad, así como para otros espacios pertenecientes a la UNTREF (proyectos de extensión universitaria, curso de ingreso, entre otros).

El eje conceptual llamado “Recorridos histórico-conceptuales” está integrado por tres capítulos en los que se presentan trabajos de búsqueda, revisión y actualización bibliográfica de conceptos y autores claves para la psicomotricidad. El primero, escrito por Claudia Sykuler y Noelia Milán, trabaja sobre el concepto de Trastorno Psicomotor, realizando un recorrido por las diferentes concepciones que han definido este término, a lo largo de años de desarrollo teórico de esta disciplina. El segundo, a cargo de Mónica B. Rodríguez, relata la tarea de rastreo y recopilación de bibliografía y entrevistas desarrolladas por el neuropsiquiatra y psicoanalista francés Julián de Ajuriaguerra, a quien se considera uno de los “padres” de la psicomotricidad. El tercer escrito, elaborado por José M. Trujillo, expone un extenso recorrido “de búsqueda y revisión bibliográfica sobre el tema de las ideas biomédicas acerca del movimiento corporal” (Trujillo, 2022: 119), contribuyendo de manera interdisciplinaria a la construcción del campo de conocimiento de la psicomotricidad a partir de los aportes provenientes de las ciencias de la salud.

En tanto se reconoce que el origen de la práctica psicomotriz se ubica en un lugar donde convergen diferentes disciplinas, ya que la misma comprende que desde una única mirada no es posible abarcar al sujeto en su complejidad (Henig, 2017), los tres trabajos mencionados contribuyen a delimitar del discurso disciplinar de la psicomotricidad y definir de su objeto de estudio. Estas investigaciones constituyen un importante aporte tanto hacia el interior de la psicomotricidad, como en su relación con otras disciplinas que abordan también problemáticas relacionadas a los cuerpos de los sujetos.

El último eje temático, “Aportes al camino de la investigación”, está compuesto por dos textos. En el primero de ellos, Denise Najmanovich nos invita a transitar el recorrido de la pregunta por el lugar y la significación del cuerpo en la cultura occidental moderna, proponiendo salir de las teorías que analizan al cuerpo como un objeto -separado del sujeto- a ser estudiado, y nos compele a “pensar(nos) como cuerpos en devenir aceptando nuestra implicación en la producción de sentido” (Najmanovich, 2022: 162). El segundo trabajo de este eje y último del presente libro, escrito por Viviana Mancovsky, es un relato en primera persona sobre la experiencia de aprendizaje del oficio de investigar. En el mismo se ponen de manifiesto no sólo los recorridos teóricos y profesionales, sino también las vicisitudes vitales, geográficas, académicas, junto con los deseos, motivaciones y contratiempos que se presentan en el trabajo de investigación.

Al ser la psicomotricidad, como se mencionó al inicio de esta reseña, una disciplina cuya enseñanza institucionalizada a nivel universitario y sus desarrollos en materia de investigación son aún recientes, los aportes provenientes de profesionales de otros campos disciplinares contribuyen en una doble vía. Por un lado amplían el material teórico que

permite avanzar y profundizar en estudios vinculados a la temática del cuerpo, mientras que, por otro lado ofrecen posibles caminos a seguir en el oficio de la investigación.

El libro reseñado constituye un primer cuerpo de investigaciones recorridas por una problemática en común: la pregunta por los modos específicos que la psicomotricidad aporta para problematizar e investigar el lugar del cuerpo en las prácticas sociales. Se espera que el mismo sea el primero de una colección “dedicada íntegramente a textos sobre investigaciones, voluntariados y formación universitaria en psicomotricidad” (González, 2022:12), posicionándose como una instancia de legitimación de saberes disciplinares.

## Bibliografía

- Chiroleu, A. (2018) “Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015)”, *Educacao em Revista*, 34 (3), pp. 1-26.
- Gonzalez, L. (2014) “Perspectivas de la formación, rol profesional y relaciones internacionales”. Presentación realizada en Milán, Italia. Mimeo.
- Henig, I. (2017) “Fundamentos Teóricos y prácticos de una metodología de intervención en clínica psicomotriz infantil” en *Psicomotricidad. Perspectiva uruguaya*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Testa, J., Figari, C., Spinosa, M. (2009) “Saberes, intervenciones y clasificaciones profesionales: nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros” en *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales. Vol. I*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160216045102/15.pdf>



\* Melisa Arean es Licenciada en Psicomotricidad, Universidad Nacional Tres de Febrero; Estudiante del Profesorado Universitario, Universidad Nacional de San Martín, Argentina. E-mail: meliarean@gmail.com

# Enseñar Historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense

FLORENCIA VALTUILLE\*

Lxs docentes son claves en la enseñanza, conocen, tienen un saber y se definen respecto del qué, cómo, por qué y para qué enseñar, en este caso Historia. De allí, la relevancia de ahondar en el conocimiento de la enseñanza usual de esta disciplina para la construcción de un saber didáctico específico, la elaboración de criterios, herramientas y recomendaciones didácticas. El recorrido de la investigación estuvo orientado a examinar el currículum real (Rockwell, 1995), y a comprender las razones de las decisiones que se toman en el aula, los sentidos de la Historia que se construyen, las tensiones que se generan a nivel de la selección de contenidos, de la planificación, del uso de recursos, de las perspectivas pedagógicas que se ponen en juego para atender a las particularidades de los contextos, con la intención de entender la complejidad y especificidad de la enseñanza de la Historia en escuelas secundarias del conurbano bonaerense.

En este afán comprensivo-explicativo, buscamos interpretar la intencionalidad de las acciones docentes –y sus efectos didácticos– evitando una visión ingenua que considere algunas de ellas como normales o correctas y otras como incorrectas. Ingresamos a las aulas asumiendo que lxs docentes actúan con determinada finalidad, dando un sentido a su acción y buscando provocar un efecto, aunque éste no siempre resulte eficaz o certero. Por tanto, con este propósito, se indagó en los decires docentes, en sus concepciones y en las decisiones que sustentan su acción, como un modo de lograr una aproximación a sus incertidumbres y convicciones.

La trama conceptual que sostuvo la investigación, el trabajo de campo y el análisis giró fundamentalmente en torno a los conceptos estructurantes de práctica docente (Davini, 2015); cultura escolar (Viñao Frago, 2002); currículum real (Rockwell, 1995), disciplinas escolares (Chervel, 1991); apropiación (Chartier, 2000) y maneras de hacer (De Certeau, 1996). Este marco teórico permitió una aproximación a la enseñanza usual de la Historia colocando el acento en la libertad de los sujetos escolares, entender a lxs docentes como actores centrales de las prácticas de enseñanza, pensar en una dinámica de transformaciones y permanencias en los saberes que se transmiten, en los comportamientos de docentes y estudiantes, en la organización del espacio y el tiempo, en la materialidad; así como identificar las tensiones entre la norma y la práctica.

Recibido el 13 de febrero de 2022 | Aceptado el 2 de marzo de 2022

## Reseñas Tesis

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina

**Autora:** Florencia Valtuille

**Director:** Dr. Isabelino Siede (UNLP- UNPA)

**Jurado:**

Dra. Silvia Finocchio (FLACSO Sede Argentina)

Dra. María Paula González (UNGS - CONICET)

Dr. Miguel Ángel Jara (UNco)

**Fecha de defensa:** 9 de diciembre de 2021

La tesis mira dentro de la “caja negra” del aula (Rockwell y Ezpeleta, 1983) en un contexto investigativo en el que ha primado el estudio de las prácticas docentes a través de normativas curriculares y textos escolares. Se siguió una estrategia cualitativa de carácter exploratorio, basada en la producción de datos primarios entre agosto y noviembre de 2019, en escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada del partido de Avellaneda (Región 2, DE 5), con diferentes historias, localizaciones y configuraciones institucionales. Escogimos tres casos significativos -no representativos-, tomados como casos de enseñanza usual de la Historia, para poder profundizar en su observación y análisis. Se realizaron entrevistas en profundidad a tres docentes, en las que se abordaron variados temas que incluyeron la formación inicial, las características de los lugares de trabajo, de sus estudiantes, los contenidos, los materiales, las estrategias, la evaluación, la programación de la enseñanza y los sentidos de enseñar Historia. Este material, se trianguló con documentos normativos, planificaciones, carpetas escolares y observaciones de clase<sup>1</sup> e institucionales. Asimismo, de un modo más incidental, entrevistamos a miembros de los equipos directivos de las tres instituciones que visitamos, lo cual aportó indicios para un marco interpretativo más amplio.

En la vida cotidiana de las escuelas visitadas, el currículum real toma cierta distancia del prescrito por lo cual se presentan contradicciones y desfasajes entre ambos. El análisis de la muestra empírica da cuenta de una creciente participación del enfoque basado en la interpretación histórica, pero que aún convive con discursos y prácticas pretéritas. Siede (2010) denomina currículum residual o inercial al conjunto de contenidos, propósitos y metodologías que ya no figuran en los diseños, pero perduran en las actuales prácticas de enseñanza. Al margen de las innovaciones del currículum prescrito, las tradiciones de enseñanza, las dinámicas institucionales, el contexto y el mismo grupo de estudiantes van configurando un conjunto de temas, nociones y actividades que perduran y se reproducen a pesar de que el diseño vigente para la provincia otorga prioridad a una Historia que busca explicar, interpretar, y comprender el carácter de las sociedades contemporáneas, poniendo en evidencia la multiplicidad de enfoques y marcando la pluralidad de protagonistas colectivos y grupos subalternos donde los actores sociales tienen un lugar preferente.

El apego a las prescripciones se da sobre todo a nivel de los contenidos, pero estos se presentan en la mayoría de los casos aplicando metodologías tradicionales propias del paradigma objetivista de la Historia. Hemos observado la preocupación de algunxs docentes por brindar un conocimiento de carácter enciclopédico, ligado a una lógica acumulativa. Propuestas poco desafiantes como cuestionarios (de copiar y pegar) que se responden localizando fragmentos de los textos, actividades de esquematización de contenidos, lectura acrítica de manuales escolares, la tiranía de la cronología y la memorización son algunos ejemplos de la supervivencia de la Historia tradicional en las aulas.

Sin embargo, dentro de las culturas escolares y sus tradiciones tan arraigadas y dominantes, también aparecen intersticios o prácticas emergentes (Williams, 2009) que pueden hablar de elementos de un nuevo código disciplinar (Cuesta, 1997). En nuestras exploraciones, hemos podido constatar escenas pedagógicas más cercanas a un enfoque problematizador, que busca alejarse de la mera repetición de la información por parte de lxs estudiantes, alentandolxs a interpretar y comprender el carácter de las sociedades a través del análisis de múltiples fuentes de información, ofreciendo situaciones de lectura e interpretación de textos complejos, favoreciendo la indagación sobre distintos temas con herramientas y procedimientos propios de la Historia como ciencia.



En la muestra analizada, observamos que la apropiación por parte de lxs profesores de los aportes del campo historiográfico y de la normativa vigente se entrecruza con las diversas realidades áulicas y contextuales, provocando readecuaciones en función de la enseñanza escolarizada y de las necesidades formativas de lxs estudiantes. Pudimos corroborar una yuxtaposición entre el paradigma de la Nueva Historia Social y ciertas supervivencias de rasgos propios del paradigma tradicional u objetivista, que no solo se vincula con decisiones docentes conscientes, sino que también anclan en una deuda de la didáctica y en la falta de una oferta de formación específica continua requerida en pos de la renovación de las prácticas en este espacio curricular.

Esta tesis pretendió aportar a los escasos (pero crecientes) estudios realizados sobre enseñanza de la Historia en el nivel secundario en la Argentina. El análisis realizado no tuvo pretensión de generalización sino el afán de señalar algunas tendencias que se vislumbran con profundidad y alcances diversos. Hemos identificado una serie de especificidades en la enseñanza de la Historia y hemos recogido las principales problemáticas que enfrentan lxs docentes en la práctica. Esta lectura nos permite postular que las eventuales tareas de producción de conocimiento didáctico especializado deberían partir de experiencias significativas que llevan adelante lxs profesores en las escuelas, pues allí se ensayan algunas respuestas a los problemas de enseñanza de esta disciplina, que contribuyen a comprender la sociedad a partir de conceptos provenientes del campo de la Historia, brindando a los estudiantes criterios y herramientas con las que se construye el conocimiento histórico. Reconocer ese saber docente, no significa convalidar todas las acciones que se realizan en las aulas, sino tomarlas como punto de partida para pensar alternativas y propuestas de formación. Generalmente, ese saber se pierde en la cotidianidad escolar y es considerado como un conjunto de anécdotas de escaso valor. Más aún, esos “haceres ordinarios” son pensados como reiteraciones prácticas insignificantes y vulgares, como versiones deformadas de la Historia inscrita en la normativa (Chartier, 2000). Y, sin embargo, es parte esencial de las prácticas escolares.

## Bibliografía

- Chartier, A.M. (2000) “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação”, *Educação e Pesquisa*, 26 (1), pp. 157-168.
- Chervel, A. (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación*, 295, pp. 59-111.
- Cuesta, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-corredor
- Davini, M.C. (2015) *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1983) “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”, *Revista Colombiana de Educación*, 212.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela Cotidiana*. DF, FCE
- Siede, I. (2010) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.
- Williams, R. (2009) *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta

## Notas

---

- <sup>1</sup> Para esta tesis se realizaron observaciones no participantes. A lo largo de cuatro meses se presenciaron un total de 59 módulos de clases de Historia.



\* Florencia Valtuille es Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Docente en los Institutos Superiores de Formación Docente N° 50 y N° 54, Argentina. E-mail: valtuilleflorencia@gmail.com

# Perfeccionar, actualizar y capacitar al magisterio: los Seminarios de Jefatura de Zona y los Centros de Investigaciones Educativas (Buenos Aires, 1959-1985)

PABLO BANA\*

La tesis analiza el modo en que se inicia, expande y sistematiza una política de formación permanente para el magisterio de la provincia de Buenos Aires entre los años 1959 y 1985, sentando las bases de un original modelo institucional que mantiene su vigencia hasta el presente.

La política se concreta en tiempos del predominio de las teorías de la modernización y el desarrollo del capital humano, las cuales dialogan con postulados espiritualistas característicos del sistema educativo argentino (Southwell, 1997). La adopción del modelo educativo desarrollista tiene consecuencias importantes para la formación docente, al instaurar una clara división en el trabajo escolar entre los especialistas que producen los saberes científicos y el magisterio que los aplica. Avanza el discurso técnico profesionalizante y surgen los sistemas de perfeccionamiento (Birgin, 1999).

El propósito principal de la tesis es describir y analizar la historia de esta política de formación permanente y su institucionalización a partir de un proceso de investigación que incluye entrevistas semiestructuradas a distintas/os actores del sistema; análisis de libros de actas de los Centros de Investigaciones Educativas (en adelante CIE) de Almirante Brown y de Avellaneda; consulta de publicaciones pedagógicas provinciales; análisis de documentos normativos e informes producidos por las dependencias gubernamentales; y finalmente, consulta de publicaciones, *blogs*, micrositios y redes sociales de distintos CIE de la provincia.

En la reconstrucción histórica de la experiencia se destacan dos ciclos de políticas que se concentran en pocos años, pero que tienen continuidad en sus formatos y en sus modelos institucionales durante todo el período estudiado.

El primer ciclo transcurrió entre 1959 y 1961, en tiempos de la gobernación de Oscar Alende, con la propuesta del dictado de Seminarios en cada una de las Jefaturas de Zona en las que estaba dividida la administración de la educación provincial. Se organizan seminarios con el propósito de desarrollar el perfeccionamiento docente, la investigación educativa y la extensión cultural. A partir de la resolución, más de veinte Jefaturas de Zona comenzaron a dictar los seminarios de perfeccionamiento.

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina

**Autor:** Pablo Bana

**Directora:** Mg. Alejandra Birgin (UBA - UNIPE)

**Co-directora:** Dra. María Alejandra Pupio (UNS-CIC)

**Miembros del jurado:**

Dr. Martín Legarralde (UNLP)

Dr. Pablo Pineau (UBA - ENS N° 2 Mariano Acosta)

Lic. Laura Pitman (UNPAZ - IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández)

**Fecha de defensa:** 16 de septiembre 2021

153

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 26 de noviembre de 2021 | Aceptado el 10 de enero de 2022

El segundo ciclo fue de 1967 a 1969, durante la gobernación (de facto) del general Francisco Imaz, cuando fueron creados los CIE (Circular General N° 43/67), multiplicándose a partir de ese año los centros a lo largo y a lo ancho de la provincia de Buenos Aires. Esta iniciativa es contemporánea a la reforma de la formación de maestras y maestros bonaerenses, incluyendo su paso al nivel terciario. Considerando que dependen de la Dirección de Educación Primaria, prácticamente todas las acciones de perfeccionamiento y actualización que llevaron a cabo estuvieron dirigidas a docentes de ese nivel. Esta situación cambia a partir de la década de 1980 y se consolida en el año 1985, fecha de cierre de la investigación, cuando los CIE pasaron a depender de la recién creada Dirección de Investigación Educativa (en adelante DIE) y se amplió la oferta de formación a docentes de otros niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

Si bien la provincia de Buenos Aires había implementado desde los orígenes de su sistema educativo distintos dispositivos de capacitación (conferencias pedagógicas, cursos de verano, institutos de pedagogía), la investigación confirma que el año 1959 marca el inicio de una nueva política de formación en ejercicio descentralizada en los distintos municipios para el magisterio de la provincia, a la que se puede considerar antecesora de las acciones que a partir de entonces y hasta el presente se promueven para las y los docentes bonaerenses. A lo largo de sus más de cincuenta años de historia, los CIE (actualmente denominados "Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa") se constituyeron en una red de instituciones reconocidas por las y los docentes que buscan continuar su formación una vez recibidos. Este reconocimiento se relaciona con la concreción de su propuesta fundacional, basada en tres grandes objetivos: el perfeccionamiento docente, la investigación educativa y la extensión cultural.

Respecto del perfeccionamiento docente, se observa que las acciones formativas alcanzaron a miles de educadoras y educadores del sistema bonaerense con seminarios, talleres, cursos y cursillos de distintas modalidades y duración. Desde ciclos de tres años hasta cursillos de cuatro encuentros, numerosos dispositivos formaron parte de la oferta que el Estado provincial dispuso para el magisterio, cumpliendo con la demanda del cuerpo de enseñantes y con el derecho al perfeccionamiento consagrado por el Estatuto Docente de 1958. Los referidos ciclos de seminarios de tres años (preseminario, primer ciclo y segundo ciclo) fueron la modalidad preponderante entre 1959 y 1985. En todos los casos, fueron modelos sostenidos desde la oferta como parte de las estrategias que el Estado implementa esperando que los y las docentes sean receptores y receptoras de contenidos en los que predomina la actualización disciplinar, y aspira a que esas acciones se traduzcan en mejoras de la enseñanza (Finocchio y Legarralde, 2006).

En cuanto a la investigación educativa, durante más de veinticinco años, la condición para aprobar los seminarios fue la presentación de trabajos monográficos con investigaciones realizadas en las aulas y escuelas donde se desempeñaron las y los docentes cursantes. Además, desde los CIE se llevaron a cabo distintos análisis y diagnósticos distritales y regionales acerca de actividades de lectoescritura, implementación de nuevos diseños curriculares y otras acciones, que ofrecieron insumos relevantes para los niveles intermedios y las autoridades del sistema educativo.

En relación a la extensión cultural, uno de los aspectos más visibles de los centros fue la tarea de sus bibliotecas pedagógicas. La densa red de instituciones permitió a estudiantes y docentes acceder a bibliografía pedagógica actualizada. Además, otras actividades resultaron también muy significativas y cumplieron el mandato de la extensión cultural:

ciclos de charlas y conferencias de especialistas en educación, talleres a cargo de escritores, conciertos, presentación de libros, muestras artísticas, concursos literarios, eventos que convocaron a docentes y a la comunidad educativa en torno a los CIE y que fueron definiendo su identidad como instituciones destacadas de la cultura local.

Hacia mediados de la década de 1980 se consolida el dispositivo institucional. La investigación permitió dimensionar algunos aspectos cuantitativos de las citadas políticas. La cobertura de la oferta de perfeccionamiento llegaba a toda la provincia a través de 111 centros y 28 extensiones (sedes temporales en distritos con pocos servicios educativos o, por el contrario, más de una sede en distritos con alta demanda) que atendían a aproximadamente 16.000 seminaristas (entre un 20 y un 30% del magisterio provincial). A esto se deben agregar los asistentes a los cursos cortos, los usuarios de los servicios de la biblioteca y los y las participantes de las actividades de extensión cultural (Dirección de Educación Primaria, 1984).

Esta solidez institucional contrasta con la impugnación al modelo pedagógico desarrollista, devenido tecnocrático y autoritario con las dictaduras de 1966 y 1976. Los nuevos tiempos políticos trajeron cambios profundos en la formación permanente del magisterio y de la docencia bonaerense en general. Señalamos dos de los procesos que marcan el cierre del ciclo de políticas analizado. En primer lugar, la creación de la DIE en el año 1985. Se decidió poner bajo su órbita la gestión de los CIE, que dejaron de pertenecer a la Dirección de Educación Primaria, confirmando la apertura a otros niveles educativos que se había iniciado tímidamente a finales de la década de 1970. En segundo lugar, se adoptó una medida más asociada con la renovación de los modelos pedagógicos de la formación docente permanente. Acompañando al cambio que implica depender de la DIE, se decidió dejar de dictar los seminarios y reemplazarlos por talleres. Esto implicaba recuperar la tradición de educadores latinoamericanos como Paulo Freire e Iván Núñez, y también la experiencia que venía llevando a cabo en ese tiempo Graciela Batallán con sus “talleres de educadores” en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Pineau, 2012). Volviendo a los CIE, los asesores pasaron a denominarse “maestros coordinadores de taller”. Lejos de los postulados tecnicistas y conductistas, la nueva propuesta se fundamenta en argumentos muy distintos a los que tradicionalmente sostuvieron al perfeccionamiento, buscando recuperar el protagonismo del y la docente, reconociendo sus saberes, sus tareas y considerando a los talleres como espacios de creación y co-formación. El constructivismo y los talleres inauguran otro tiempo. Se cierra desde los fundamentos pedagógicos el ciclo iniciado en 1959, aunque continúa su formato institucional.

## Bibliografía

- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006) Modelos de formación continua en América Latina. Buenos Aires: Centro de Información de Políticas Públicas.

- Pineau, P. (2012) "Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio" en Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós: Buenos Aires.
- Southwell, M. (1997) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)" en Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

## Documentos y normativas

---

- Dirección de Educación Primaria (1984). *Funcionamiento y actividades de los Centros de Investigación Educativa (C.I.E.)*. La Plata.



\* Pablo Bana es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Profesor y Licenciado en Historia, Universidad de Buenos Aires; Profesor de Historia Social General, Universidad de Buenos Aires; Profesor de Historia Argentina del siglo XX, I.S.F.D 41; Coordinador de la Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de la Construcción Histórica, Social y Cultural de las Identidades Bonaerenses, Dirección Provincial de Educación Superior, Argentina. E-mail: pabloana@gmail.com