

La escuela secundaria en el contexto actual: aportes para la reflexión de sus resignificaciones en escenario de pandemia.

María Eugenia Vicente y Analía Otero.

Cita:

María Eugenia Vicente y Analía Otero (2021). *La escuela secundaria en el contexto actual: aportes para la reflexión de sus resignificaciones en escenario de pandemia*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/537>

La escuela secundaria en el contexto actual: aportes para la reflexión de sus resignificaciones en escenario de pandemia

María Eugenia Vicente

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales/CONICET

eugevicente@yahoo.com.ar

Analía Otero

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/CONICET

aotero14@gmail.com

Resumen

Para el nivel secundario, el Estado plantea en la actualidad el derecho a la educación de todos para lograr su universalización, instituyendo la obligatoriedad del nivel por ley. Ello interpela a la visión de las condiciones prácticas y simbólicas, y la concepción de sujeto que constituye la escuela secundaria, para dar lugar a la heterogeneidad con desigualdad en el acceso y en los procesos, intensificados por el escenario de pandemia. De esta manera, la presente ponencia tiene el objetivo de reflexionar sobre la configuración de la escuela secundaria en este nuevo tiempo. La ponencia se inscribe en una investigación en curso denominada “La representación social de la escuela secundaria” de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. Los datos utilizados provienen de una decena de entrevistas y relatos de estudiantes, directivos y docentes de escuelas secundarias de centros urbanos que aportan información acerca de las experiencias escolares durante los últimos años. Como estrategia de análisis, dichas experiencias son tensionadas en el marco del contexto de pandemia a través de las siguientes dimensiones: la autoridad pedagógica, el adentro y el afuera de la escuela, la construcción de los vínculos, y las rutinas institucionales.

Palabras clave: Educación secundaria- pandemia- configuración escolar – desigualdad educativa.

1. Introducción

En los últimos quince años en Argentina, los procesos de transformación social, económica y política han generado necesidades de la sociedad que empujan al sistema educativo a dar cuenta de la inclusión educativa y el acceso a saberes, a la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones y la formación de valores para la ciudadanía crítica a todos los jóvenes. El Estado ha ampliado la obligatoriedad por ley y un nuevo público se constituye en sujeto de la escuela secundaria interpelando al sujeto “ideal” o de supuesta homogeneidad, para dar lugar a la heterogeneidad con desigualdad en el acceso y en los procesos (Krichesky y Benchimol, 2008; Más Rocha y otros, 2012; Mészáros, 2008; Tiramonti, 2012).

En la actualidad, el contexto de pandemia aceleró las demandas de plantear una revisión de las condiciones prácticas y simbólicas que hacen a la escuela, desde algunos paradigmas de acción, para ayudar a sostener la realidad socioeducativa actual. Esta situación genera la configuración de un nuevo orden que, excediendo los aspectos normativo y legal, se instala “de manera desbordante” en lo cultural, lo político, lo social, lo institucional, lo curricular y lo vincular de las instituciones educativas, planteando un nuevo desafío histórico en la recreación de una nueva escuela (Puiggrós, 2020; Tarabini, 2020; Bocchio, 2020). En este marco, la presente comunicación tiene el objetivo de reflexionar sobre la configuración de la escuela secundaria en este nuevo tiempo.

2. Metodología

La ponencia se inscribe en una investigación en curso denominada “La representación social de la escuela secundaria”, ejecutada en el Centro de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (CETSyS), a ser desarrollada entre los años 2019 a 2021, y financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. El estudio tiene el objetivo de identificar y analizar concepciones y representaciones sobre la escuela secundaria que se expresan en miembros de la comunidad de sectores subalternos que históricamente no tuvieron acceso regular a la escuela secundaria y cómo operan en la construcción de sentido frente a la escuela secundaria. Los inicios de dicha investigación se ubican en contexto de pre pandemia, con lo cual, en la actualidad el equipo de investigación decidió orientar sus objetivos atendiendo al análisis de las concepciones y representaciones sobre la escuela secundaria de los miembros de la comunidad escolar, en contexto de pandemia.

En este marco, se presentan los avances de dicha investigación inscripta en una metodología de corte cualitativa orientada a profundizar en las características de los cambios de la matriz

institucional de la escuela secundaria. Sin agotar dimensiones, en este caso, se busca analizar y profundizar conceptualmente sobre los cambios en las características de la autoridad pedagógica, el “adentro y afuera” de la escuela, y los vínculos y rutinas institucionales, en el escenario de pandemia. los datos utilizados provienen de una decena de entrevistas y relatos de estudiantes, directivos y docentes de escuelas secundarias de centros urbanos de la provincia de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos¹, que aportan información acerca de las experiencias escolares en el contexto pre-pandemia. Se utiliza la técnica de análisis del contenido, constituido por la categorización, fragmentación y vinculación de los datos. Se desarrolla una lectura sistemática y reflexiva de datos primarios, como lo son las entrevistas y relatos a los fines de encontrar vinculaciones entre dicha fuente y los aportes bibliográficos especializados.

3. Resultados

3.1. La autoridad pedagógica

Desde el campo de la sociología clásica, la legitimidad del docente surge de dos fuentes (Tenti Fanfani, 2004). Una primera fuente es personal y depende de las características particulares del sujeto, que se “activan” cuando son percibidas y reconocidas como tales por otros sujetos en una relación social. En este sentido, lo que está en juego es una creencia y no un dato natural.

Una segunda fuente se ancla en el origen de los sistemas educativos modernos y refiere a una especie de “efecto de institución”. Esta segunda fuente refiere al acto del nombramiento en un “cargo” o una “cátedra” reconocida por el Estado para ejercer la función educadora. Así, con la constancia habilitante, frente al curso, los docentes gozaban de un respeto particular. La audiencia y el reconocimiento se daban por descontados, por lo tanto, no debía hacer muchos esfuerzos para convencer o seducir. Aunque nunca faltaron los defectos de autoridad, los conflictos, los cuestionamientos de los estudiantes. También, no todos los docentes recibían el mismo trato, algunos eran más escuchados, queridos y respetados que otros. Esta segunda fuente de autoridad era más un efecto casi automático de la institución que un mérito personal.

Desde el campo de la educación, en los estudios sobre autoridad pedagógica se advierte con frecuencia que los análisis se instalan en la peligrosidad depositada en las identidades violentas o incapacidades personales. Pero, poco se considera la necesidad de desarrollar otra autoridad

¹ Los relatos y entrevistas fueron extraídos de:

Ferreyra, H. A. (2015) *Vení que te cuento... Relatos de un día en la escuela secundaria*. Córdoba: EDUCC-UNICEF.

Antelo, E., Redondo, P. y Seoane, V. (2007) *El arte de dirigir: conversaciones con directores*. Buenos Aires: CePA.

posible, referida a sostener una particular relación con el conocimiento caracterizada por la confianza y superando lo que el otro no sabe o no puede. Dicha confianza se plantea en un sentido político orientada a liberar al otro, otorgándole capacidad de acción, en el marco de una relación entre diferencias (Cornu, 1999; Greco 2007, 2012; Stembreger, 2017; Tenti Fanfani, 2004; Vázquez, 2011). Los relatos de estudiantes y docentes sobre autoridad pedagógica varían, desde el reconocimiento de la autoridad como un proceso flexible y dinámico; hasta su reconocimiento formal en los preceptores que se encargan de poner orden. En este sentido, existen variaciones en las concepciones de autoridad que se inscriben en las diferentes culturas institucionales que hacen a la autoridad entendida como proceso o como posición formal.

“Me parece que no es adecuar la oferta educativa a lo que el pibe va a pedir, desde sus expectativas. En ese punto yo digo: “adulto soy yo y te voy a contar algo” (Directivo EP).

“Siempre estamos pensando, planteando cosas que nos hacen que surjan, constantemente, interrogantes. Si bien tenemos aciertos, esa misma respuesta plantea un interrogante para el futuro y así seguimos. Por eso nosotros planteamos que esta construcción de autoridad en realidad es verdaderamente eso, un verdadero proceso, una construcción, lo mismo que la propia escuela” (Directivo DM).

“Tengo muchas preguntas sin respuestas. En primer lugar, tengo que analizar mi práctica (en cuanto a la selección de las actividades). Debo buscar un sentido al comportamiento de los alumnos que, a pesar de tener la edad y los intereses en común, responden de maneras diferentes a una misma actividad” (Docente ENV).

“Me alegra ver que a través de las charlas expresen algún deseo de algo que no sea acatar las órdenes de las autoridades. Sin embargo, parece que la superiora de las superioras sí los culpa, por lo que entró enojada al curso y con un grito intimidante puso “orden” nuevamente” (Estudiante SGB).

En tiempos de pandemia, la solución a los problemas no se encuentra en el pasado o en la tradición escolar entendiendo a la autoridad como subordinación intelectual. En la configuración de la autoridad pedagógica, se reconocen en las entrevistas dos tipos de perfiles acorde a lo planteado por Tenti Fanfani (2004). Por un lado, el docente/preceptor como un mero funcionario competente para aplicar un programa curricular y un reglamento, o impartir órdenes. Por otro lado, un docente mediador entre las nuevas generaciones y la cultura, a través de motivar, movilizar, interesar a los estudiantes. Desde este plano, se comprende la autoridad pedagógica

como aquella práctica pedagógica capaz de tomar distancia y reflexionar sobre la práctica de intervención entendiendo la diversidad de subjetividades. De esta manera, el concepto de autoridad refiere a un proceso dinámico, reflexivo, capaz de tomar distancia para hacer lugar a otros actores, principalmente a los estudiantes.

En este marco, es de destacar que, si bien la autoridad entendida en términos formales corresponde a un modelo de institución educativa moderna, aún en la actualidad persisten dichas formas de ejercerla a través de un cargo y de impartir órdenes. Al respecto, y en contexto de pandemia, es imprescindible poder reflexionar sobre la persistencia de modelos de autoridad ubicados únicamente en un plano formal. Sobre todo, cuando la no asistencia a la escuela pone en jaque la idea de un orden anclado en la presencialidad y en las normas producidas en otros contextos distintos a éste.

3.2. El “adentro y afuera” de la escuela

Para reflexionar sobre el “adentro y afuera” de la escuela, una cuestión a tener en cuenta es la forma que han adoptado las instituciones educativas desde su configuración y que se ha sedimentado y naturalizado. Estos aspectos que persisten en las escuelas han sido estudiados y definidos como “forma escolar” (Vincent, Lahire y Thin, 1994), “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001), “cultura escolar” (Julia, 2001), “programa institucional” (Dubet, 2010) o “maquinaria escolar” (Pineau, 2005). En este marco, el modelo organizacional refiere a una materialidad que presenta restricciones a la realidad, tales como las aulas graduadas, el agrupamiento de estudiantes por edad, la anualización de la cursada, la organización del trabajo docente y del curriculum. Por su parte, el modelo pedagógico es una producción específica, que se enmarca en aquellas restricciones, y que debe producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de estudiantes agrupados de cierta manera al comando de un docente (Terigi, 2011). En los relatos de estudiantes y docentes hay una clara división entre el afuera y el adentro de la escuela. Reconocen que los contextos de violencia y abuso son planteados en la escuela por los estudiantes y estar en la institución es una forma de cuidado. También se reconoce que, si bien se comprenden las trayectorias y experiencias individuales de los estudiantes fuera de la institución, es en la escuela donde suceden nuevas experiencias o se resignifican otras.

“Al vivir en un ambiente tan autoritario y tan represor (aun hoy en plena democracia) no son considerados personas. Sobre todo, porque el “cuco” de esta zona siempre resulta ser las fuerzas

de seguridad, que hacen que los pibes les tengan miedo, que también les contesten mal, que no les tengan confianza. ¿Dónde se recluye el pibe? En este lugar que es confiable, que es el lugar de ellos, y que, por si fuera poco, no sólo son contenidos sino también comprendidos” (Directivo DM).

“La palabra que usamos es “chicos”; la escuela, para bien o para mal, a los chicos los trata como chicos y, a veces, no nos damos cuenta cuántas responsabilidades tienen ellos. Sirve como un espacio de protección para ellos estar en la escuela y olvidar esas responsabilidades, pero también a veces los infantilizamos, no reconocemos situaciones por las que pasan y que afectan su vida” (Directivo EP).

“Al ingresar al quinto año B, saludo con énfasis, pero pocos responden. Cada uno está en su cosmos: planificando la salida de la noche, realizando tareas para las materias de esa mañana, corrigiendo alguna actividad, preguntando datos, obnubilados con algún celular o, simplemente, conversando. Pienso que este, junto a los recreos, debe ser uno de los momentos en que cada alumno se siente como fuera de clases, pero en el aula, adentro de la escuela, en un instante de reencuentro con “el otro”, y que cada uno recordará toda una vida” (Docente NP).

En los inicios del mencionado “programa institucional” (Dubet, 2010), la escuela y sus diversas funciones, así como los roles de cada uno de sus actores, estaban claramente ajustados y supervisados por un sólido cuerpo burocrático. La escuela junto con otras instituciones (como por ejemplo la familia), era entendida como un aparato que transformaba valores en normas, éstas en roles y así se delineaban las subjetividades individuales.

En el contexto de pandemia, la escuela se caracteriza como una institución de fronteras móviles y flexibles, con objetivos cada vez más redefinidos, con relaciones cada vez más reconstruidas, que no responde tan linealmente a la forma burocrática general que las contiene. Estas formas se ven interpeladas por el propio discurso estatal, desde donde se convoca a la participación a distintas organizaciones sociales que permitan ampliar los alcances del Estado. En este sentido, en 2020 desde el Ministerio de Educación de la Nación se impulsó el programa “Acompañar, puentes de igualdad”² en el que se resalta la dimensión colectiva, amplia e integral para el

² El Programa persigue los objetivos de: a) Promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades. b) Alentar y propiciar la continuidad en los estudios de todas y todos, en la totalidad de los niveles y modalidades del sistema. c) Promover y facilitar la reanudación y culminación de las trayectorias del nivel secundario interrumpidas previo a la pandemia. d) Promover la participación intersectorial a nivel nacional y jurisdiccional con el objeto de generar condiciones de acompañamiento territorial a las instituciones

abordaje del funcionamiento del sistema educativo en contexto de pandemia. Así, se plantea que la complejidad de los factores que producen y reproducen la desigualdad educativa demandan ser abordados con políticas integrales. Por ello, el Programa cuenta con una trama interministerial e intersectorial y busca la solidaridad de la sociedad en su conjunto. Esta estrategia se enmarca en el reconocimiento de la igualdad reconociendo que ésta debe ser provocada y producida política e institucionalmente desde el Estado con el conjunto con las organizaciones sindicales, sociales y actores de la comunidad impulsores del derecho social a la educación (Res. 369/20). De este modo, se multiplican y entrecruzan las racionalidades y las lógicas de intervención tanto sobre aquellos sectores de la sociedad en los que se ha profundizado la situación de pobreza en contexto de pandemia, como también sobre las escuelas en general.

En este escenario, los actores escolares deben reconstruir sus prácticas a partir de elementos que ya no están naturalmente institucionalizados. De este modo, se apelan a nuevas estrategias que les permitan reconstruir no ya el propio rol, sino *la experiencia social del trabajo sobre los otros y de reencuentro con el otro* (tal como lo menciona el entrevistado) en relación a las jerarquías establecidas, a diferentes combinaciones de objetivos y medios para alcanzar determinados fines, así como la reformulación de una relación escolar que ya no presenta características tradicionales (Terigi, 2011; Tiramonti, 2012; Puiggrós, 2020).

“De ser invierno, sufriría mucho más estar encerrada en el cilindro imaginario de medio metro de diámetro y sentada en la sillita igual a treinta y cinco de las otras treinta y seis que tengo a la vista (la distinta es la que usa mi superior, pero esta es igual a la de todos los demás superiores del establecimiento). Por eso me alegra que ya sea primavera y el sol se apure en asomarse, no soportaría mi cilindro sabiendo que afuera hay un espectáculo de colores dignos de un cielo amaneciente” (Estudiante SGB).

“Conocernos a nosotros mismos en una situación de gran responsabilidad, como esta de organizar un evento, y con las responsabilidades que implica. También conocimos a algunos de nuestros compañeros del colegio con los cuales, por cuestión de afinidad o por el simple hecho de no hallar motivo válido, no hubiera sido posible entablar un lazo en otra circunstancia distinta a esta” (Estudiante FH).

educativas, los equipos directivos y docentes y la población escolar involucrada. e) Propiciar el co-diseño de las líneas de trabajo a los efectos de contextualizarlas en relación a las problemáticas y/ o requerimientos específicos de las jurisdicciones.

Desde hace tiempo se advierte que este cambio en la forma escolar responde a un declive institucional que, acelerado por el contexto de pandemia, introdujo modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, impactando en el modelo pedagógico predominante. En este sentido, en la actualidad, desde el Estado se promueven acciones pedagógicas orientadas a sostener la inclusión como derecho, a través del reconocimiento del anclaje social de las trayectorias y las subjetividades de los estudiantes. También se promueven respuestas colectivas, orientadas a desarrollar estrategias de continuidad pedagógica enmarcadas en la apertura de lazos comunitarios y la inclusión de actores no escolares (Meo y otros, 2014; Manzione, 2011). En este marco, se advierte la relevancia de fortalecer la continuidad pedagógica y los lazos vinculares entre los estudiantes y las escuelas, ya que como se puede notar en las entrevistas, la presencia y asistencia física a la escuela ha sido un organizador de la vida escolar, delimitando claramente el “adentro y el afuera” escolar. La situación de aislamiento cambia la forma de vinculación y de organización de la vida escolar tradicional, desafiando a las políticas públicas educativas a revisar los modos de sostén pedagógico y de orden escolar por fuera de la escuela.

3.3. Los vínculos y las rutinas institucionales

Respecto de los vínculos y rutinas institucionales, históricamente remiten a la presencia escolar. Es de reconocer que la presencia está a menudo orientada a docilizar los cuerpos, a disciplinar las mentes, a escindir alma y razón. Al mismo tiempo, la distancia física es una forma más de distancia que puede actuar de forma independiente o interconectada con otras formas de distancia –cultural, afectiva, social- entre jóvenes y escuelas. No obstante, hay formas de interacción que requieren de la presencia, del contacto físico, del movimiento, para poder llevarse a cabo y que el mundo virtual, por su naturaleza y características no permite (Tarabini, 2020). Según los relatos, las expresiones sobre las rutinas y vínculos institucionales remiten a la presencia física en la escuela, tales como los saludos al ingresar al aula, izamiento de bandera, parte diario, asistencia, “el cilindro imaginario” donde sentarse cada estudiante en el aula.

“Si algo como encuadre de trabajo es válido es tener un proyecto educativo institucional que tiene que ver con objetivos, con recursos, con procedimientos, con plazos, con responsables. (...) Digo esto porque alguna de las cosas que puede garantizar el proyecto institucional es la incorporación de los chicos ¿Qué es lo que ellos quieren estudiar? Más allá de lo que nosotros sabemos que puede servirles y lo que sabemos que no les sirve. (...) Me fortalece que utilicemos los mismos

códigos y entendamos las mismas necesidades... lo del compromiso y el hecho de saber que no se está sólo. Yo esto no lo podría hacer bajo una dirección autocrática o unipersonal” (Directivo DM).

Respecto de los proyectos educativos institucionales, según lo plantea el entrevistado, a diferencia de una “prescripción general”, se advierte que el proceso de construcción del proyecto debe incluir la reflexión y participación de los distintos actores que conocen la escuela. En este sentido, y revalorizando la mirada procesual y participativa en contexto de pandemia, es de advertir la importancia de que los interrogantes planteados en los proyectos institucionales tengan respuestas provisorias que se vayan ajustando a lo largo de un proceso de discusión permanente, atento a los cambios y características del contexto (Chaves, 1995).

“Creo que, en las clases altas, a diferencia de la clase media-baja, hay ciertas protecciones que siguen teniendo. Es diferente a la situación de los chicos pobres. Sólo el hecho de tener padres con una ocupación laboral regular, es muy diferente a la situación de adolescencia de nuestros chicos, que tienen responsabilidad de adultos, con modelos de adultos no muy claros. Nosotros mismos no somos un modelo claro para ellos, porque somos de otro sector social, tenemos otras expectativas” (Directivo EP).

En este punto, es de advertir la dimensión de clase social que menciona el entrevistado y que funciona como categoría de interpretación y constitución de los vínculos escolares. Al respecto, las palabras mencionadas demuestran que los procesos y vínculos pedagógicos se desarrollan condicionados por las clases sociales de pertenencia tanto de los docentes como de los estudiantes que, en algunas instituciones se asemejan y en otras no. En contexto de pandemia este criterio para afrontar el sostenimiento de rutinas es clave para poder atender y entender la organización de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes en aislamiento. Por otra parte, las rutinas institucionales se muestran claramente relacionadas a la presencialidad:

“Les anuncio a todos que la clase va a empezar y, automáticamente, el grupo de más de treinta alumnos se dispone para ello. Ingresa la preceptora, saluda. No alcanza a llegar a la mesa de profesores, me proporciona el libro de temas, el parte diario, me solicita que tome asistencia y continúa su camino hacia otro curso. Anoto los ausentes y -ante algunos silencios- varios alumnos “justifican” espontáneamente a dos estudiantes por estar afectados en el Proyecto ONU. En ese momento, algunos rezagados ingresan al aula presurosos. Saludan a los compañeros ubicados

en su círculo cercano de bancos y sillas, con la escala de tiempo en “clave adolescente”, muy particular, casi sin prisa ni contexto y luego se acomodan en el aula” (Docente NP).

“7 am, todos los integrantes de esta escuela se encuentran junto al mástil, donde ondea la bandera que representa a quienes lucharon por nuestra patria. Dentro del aula donde es interminable el tiempo, se aprenden muchas cosas, de las que -a lo mejor no nos damos cuenta en el momento, pero todas esas actividades, lecciones, pruebas, que nos hacen hacer los educadores, se ven reflejadas a lo largo del tiempo”. (Estudiante TF).

“En otro extremo de la galería, intercambiando algunas confidencias, están las preceptoras que dan color a los recreos, matizando normas de respeto y convivencia, con reclamos de documentación algo demorada. Retornamos al último espacio curricular (...) El tiempo vuela, ya se ven trajinar como hormiguitas incansables Patricia y Mari, las auxiliares de servicio, es señal que la jornada llega a su final. Arriamos la bandera, nos despedimos, retornamos a nuestros hogares. Mamá me espera con una chocolatada fría acompañada de vainillas” (Estudiante LMC).

Es de advertir que los relatos remiten a los tiempos de pre-pandemia donde la presencia física o asistencia a la escuela era un componente de la organización educativa que se encontraba instituido y naturalizado. En este sentido, son claras las rutinas institucionales que son posibilitadas no sólo por la presencialidad en la escuela sino en la comunión de todos los actores en el mismo lugar y tiempo. Esta característica remite a una de los nodos constitutivos tradicionales de la matriz institucional: la enseñanza simultánea. Dicha característica ha sido reformulada en el nuevo tiempo, desafiando los límites y alcances de la educación pública y de los temas pendientes en la agenda de la educación secundaria. Dicha reformulación implicó atender más que nunca a los “recién llegados” al nivel desde la sanción de la obligatoriedad escolar, a sus características sociales y prácticas culturales que en mucho tiempo no han coincidido con las prácticas ejercidas por la educación secundaria. Teniendo esto como antecedente, se presentó como inminente mantener la continuidad pedagógica de esta población, pero sin desatender otros grupos que históricamente asistían al nivel a quienes también alcanzaron las nuevas estrategias pedagógicas mediadas por la conexión a internet, los dispositivos, y el contexto mismo social, económico, cultural y comunitario en el que viven las familias de los estudiantes.

Tal como se ha mencionado, históricamente la matriz institucional de la escuela secundaria en general presentaba las características principales de las aulas graduadas, el agrupamiento de estudiantes por edad, la anualización de la cursada, la organización del trabajo docente y del curriculum. En el contexto actual epidemiológico, desde el Ministerio de Educación de la Nación

se proponen un conjunto de alternativas en orden a sostener las continuidades pedagógicas de los estudiantes de educación secundaria: no todas las materias previstas en los planes de estudio que se dicten y evalúen serán definitivas a los fines de la promoción; en el caso de las materias básicas que tienen una carga horaria similar en primer y segundo año, conforman un bloque académico y se pueden replanificar considerando como una unidad el período de clases 2020 y 2021; evaluar la posibilidad de alternar la integración de contenidos en proyectos interdisciplinarios o interáreas, en el caso del último año del ciclo básico; considerar los propósitos generales del ciclo establecidos para cada área/disciplina; y considerar la revisión de los regímenes académicos que limiten la posibilidad de la continuidad de los estudios en el año subsiguiente por la no aprobación de exámenes presenciales durante el primer trimestre del año. Estas alternativas responden a la priorización y reorganización de saberes que se acompañan con propuestas respecto de la reorganización de los tiempos, las condiciones de aprendizaje en los hogares y las condiciones de trabajo docente. Así, se propone la revisión de tiempos y recursos complementarios y propuestas didácticas de intensificación de la enseñanza que combinen trabajo en la escuela y en el hogar en el marco de los calendarios establecidos. Respecto de las condiciones para el sostenimiento del trabajo a distancia, se crean la plataforma nacional, las plataformas jurisdiccionales y un programa de conectividad junto con la provisión de dispositivos para estudiantes y docentes. En relación al trabajo de los docentes, se atienden a los requerimientos de formación y capacitación docente que demanda esta nueva situación. Asimismo, se plantean estrategias específicas para acompañar a la población escolar en condiciones de mayor vulnerabilidad, que no haya podido sostener actividades en el marco de la continuidad pedagógica y que no regrese a las escuelas luego de su reapertura, a través de la generación de redes de apoyo y acompañamiento junto con espacios sociales y comunitarios (Res. 363/20).

4. Conclusión

El objetivo de la presente ponencia se orienta a reflexionar sobre la configuración de la matriz institucional de la escuela secundaria en contexto de pandemia. En este sentido, el recorrido realizado permite reconocer algunos cambios sustanciales en el modelo organizacional y pedagógico (Terigi, 2011) de la escuela secundaria. En este sentido, se advierte que la organización de las aulas graduadas se modifica a través de plantear estrategias y propuestas pedagógicas por proyectos con contenidos prioritarios e inter áreas, más que por la gradualidad anual escolar. Los estudiantes se reagrupan atendiendo a las trayectorias socio educativas más que por su edad. La anualización de la cursada es modificada por estrategias como la unidad

pedagógica (que permite, por ejemplo, unificar 2020 y 2021) y es acompañada por evaluaciones de proceso, atendiendo a los tiempos y ritmos de las trayectorias y no a los años calendarios, intentando superar la fragmentación curricular. Respecto de la organización del currículum, en general organizado por años y contenidos, se prevé la integración de contenidos en proyectos interdisciplinarios o interáreas, como así también se propone no limitar la posibilidad de la continuidad de los estudios en el año subsiguiente en caso de no aprobación de exámenes.

En este marco, es de reconocer que el contexto de pandemia ha reconfigurado las características de autoridad pedagógica, la concepción del adentro y el afuera de la escuela, y los vínculos y rutinas institucionales. En contexto de pandemia, el aislamiento ha presentado oportunidades para reformular las prácticas escolares que, se comprende, están mediadas por las relaciones de poder que atraviesan cualquier forma de sociedad (Young, 1971). El nuevo orden escolar posibilita replantear las dimensiones de clase social, género, etnicidad, entre otros aspectos, que configuran el conocimiento escolar; que intervienen en las diferentes formas de la experiencia escolar; y que configuran la subjetividad de estudiantes y docentes.

Pero, al mismo tiempo, es de advertir las dimensiones sociales, culturales, étnicas mencionadas se han presentado de forma desigual en el nivel de educación secundaria y que se profundizan con el nuevo orden escolar, al que se suma la brecha digital y emocional. Con lo cual, dicha reconfiguración que demuestra la posibilidad de cambio y de innovaciones en la matriz institucional tradicional, debe orientarse a sostener la educación común (Southwell, 2009), acompañando de modo diverso, pero manteniendo el carácter abarcador de aquello que puede pensarse como común a todos.

5. Bibliografía

Bocchio, M. C. (2020) El futuro llegó hace rato: Pandemia y Escolaridad Remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>

Chávez, P. (1995) *Gestión para instituciones educativas: una propuesta para la construcción de proyectos educativos institucionales con un enfoque estratégico y participativo*. Caracas: CINTERPLAN.

Cornu L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios – Ediciones Novedades Educativas.

- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, vol. 47, n. 2, pp. 15-25.
- Greco M.B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Greco, María Beatriz (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Paradojas en el trabajo de formar*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - UBA, Buenos Aires.
- Julia, D. (2001) A cultura escolar como objeto de estudio. *Revista brasileira da história da educação*, n. 1, pp. 9- 43.
- Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Los Polvorines: Editorial de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Manziona, A. M. (2011) La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cad. Cedes*, vol. 31, n. 83, pp. 103-125
- Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comp) (2012) *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: AGCE-Edit, La Crujía.
- Meo A. y otros (2014) Esta es una escuela sin paredes, pero no a la intemperie. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 42, pp. 157-176.
- Mészáros I. (2008) *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pineau, P. (2005) “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’”, en *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (2020) "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina". En: Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Resolución 363 (2020) “Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica” y “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica”, Consejo Federal de Educación de la Nación.
- Resolución 369 (2020) “Programa Acompañar. Puentes de Igualdad”. Consejo Federal de Educación de la Nación.
- Southwell, M. (2009). *La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas*. XXVIII Congress of the Latin American Studies Association, Brasil.

- Rethinking Inequalities. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12261/ev.12261.pdf
- Stembreger, L. (2017) Autoridad Docente y Emancipación, ¿Una Relación Posible? *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, vol. 3, n.1, pp. 216- 227.
- Tarabini, A. (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 145-155.
- Tenti Fanfani, E. (2004) Viejas y Nuevas Formas de Autoridad Docente. *Revista Todavía*. Disponible en: <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>
- Terigi, F. (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, pp. 15- 22.
- Tiramonti, G. (dir) (2012) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (1ra Reimpresión) Rosario: FLACSO, Editorial Homo Sapiens.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez, S. A. (2011) “Identidad y autoridades en la reinención de la escuela secundaria”. En: Santore, M. y otros. *Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Buenos Aires: Ediciones Ctera.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (1994) “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, en Vincent, G. (dir.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan Publishers.