

El estudio sobre las representaciones sociales de la escuela secundaria: avances y posicionamientos teóricos

Dr. Matías D. Causa

Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (Facultad de Trabajo Social, UNLP)
causamd@gmail.com

Dra. María Eugenia Vicente

Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (Facultad de Trabajo Social, UNLP)
eugevicente@yahoo.com.ar

Dr. Gabriel Asprella

Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (Facultad de Trabajo Social, UNLP)
gabrielasprella@gmail.com

1. Introducción

Los procesos de transformación social, económica y política de los últimos quince años en Argentina han generado necesidades de la sociedad que desafían al sistema educativo a facilitar procesos de inclusión educativa y de acceso a saberes, de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones y de formación de valores para la ciudadanía crítica a todos los jóvenes. El Estado –instituyendo la obligatoriedad por ley– avanza en una visión sobre la sociedad donde 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. El Estado plantea hoy el derecho a la educación secundaria de todos y esta decisión genera, entonces, la configuración de un nuevo escenario 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 este nivel educativo. Con ello, es necesario plantear una nueva visión, una re-visión de las condiciones prácticas y simbólicas que hacen a la escuela secundaria, desde algunos paradigmas y categorías de análisis, para ayudar a interpretar la realidad socioeducativa actual. En este sentido, la presente comunicación tiene el objetivo de aportar al conocimiento actual sobre la escuela secundaria a partir de las representaciones sociales de docentes de educación secundaria, en relación a tópicos que tienen la intención de reconstruir las interpelaciones y desafíos que demandó el contexto de pandemia en la reconfiguración del nivel en términos de organización institucional, sostenimiento de las trayectorias escolares y el rol de las familias en los procesos de escolarización.

2. Las representaciones sociales y la legitimidad del conocimiento sobre la escuela secundaria

Desde sus inicios, la escuela secundaria se caracterizó por una racionalidad selectiva orientada a la formación de sectores medios y altos, con un currículum marcadamente enciclopedista y humanista que cumplió con el ideal de una formación general que prepararía para el cursado de estudios universitarios (Tenti Fanfani, 2007; Southwell, 2018). Las características particulares que estructuraron el nivel se relacionaban con la distribución de estudiantes por edades y en cursos graduales, la aprobación de casi la totalidad de las asignaturas de un ciclo para promover un grado y la organización disciplinar del currículum (Terigi, 2008). En este sentido, la organización de la escuela secundaria sería una consecuencia de que el capital cultural que la institución exige y transforma en capital escolar, es el que portan determinados sectores. Se trata de un capital cultural escolar que amplía los capitales de origen que ya poseían ciertos sectores sociales (Bourdieu, 1988).

No obstante, a partir de la sanción de la obligatoriedad del nivel en 2006, con la inclusión de los sectores sociales anteriormente excluidos, se pone de manifiesto que estas características tradicionales de organización escolar, no se adecúan a las particularidades y necesidades de estos nuevos grupos, que terminan por retrasarse o abandonar el sistema escolar (Sendón, 2011; Southwell, 2008). Al mismo tiempo, ello implica que la incorporación de nuevos sectores sociales al sistema educativo conlleva la diversificación mayor de los patrones culturales que circulan al interior de las instituciones como consecuencia de las pautas que aquellos grupos encarnan y reproducen (Kantor, 2008).

En este sentido, la obligatoriedad no puede ser planteada en términos de la “prolongación” de algo que ya está, de algo conocido, de “más de lo mismo”, sino más bien “una obligatoriedad” que debe “obligarnos” en la creación y concreción de una nueva configuración cultural de la escuela de nivel secundario tanto de los agentes escolares como de los destinatarios y su contorno familiar y del ámbito socio- comunitario en general. Así, se trata de reconocer la demanda de creación de un proceso de resignificación de la escuela secundaria que reconozca como reto pendiente el hecho de plantear una nueva visión en torno a la educación secundaria; la realización de una apuesta para una mayor inclusión en dicho nivel educativo mediante la revisión crítica de las actuales experiencias profesionales e institucionales, ensayando nuevos análisis y prácticas que pongan de manifiesto la complejidad de la cuestión de la educación secundaria. Para este proceso que se define de manera histórica y no solo operativo de una práctica educativa institucional, se requiere de una información relevante sobre la forma que se ha ido construyendo la “imagen” de la escuela secundaria, cómo se inscribió en el “sentido

común” de amplios sectores de la comunidad tanto de aquellos que tuvieron que enfrentar obstáculos simbólicos, económicos y sociales para llegar a ingresar, como aquellos que de manera velada siguen sosteniendo que el secundario no es necesario para todos. Esa información se ofrece a través del estudio de las representaciones, sentidos e imágenes que están inscriptas en la comunidad, derivando en la valoración de dicha escuela como en el tipo de recepción, de demanda y de proyección que los sujetos otorgan y efectivizan sobre la escuela secundaria.

Al respecto, se reconoce que las representaciones sociales portan legitimidad sobre el conocimiento de la escuela secundaria, conformadas por una serie de ideas, conceptos, percepciones y prácticas que los sujetos comparten como colectivo de un sector social y en relación al entorno de las organizaciones escolares y el medio social y político. Son categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Las representaciones sociales interpretan la realidad y operan otorgando una posición sobre situaciones y objetos. En este punto, en el campo de investigación educativo y, particularmente, en la presente investigación, se considera como fuente legítima de conocimiento a las voces de los/as docentes de escuela secundaria. Dichas voces remiten a un conjunto de factores sociales, culturales, políticos y pedagógicos que son nucleados en cada afirmación de dichos docentes. Sus trayectorias sociales a lo largo de su formación inicial y su desarrollo profesional construyen saberes y posicionamientos que no sólo se vinculan con la transmisión de conocimiento, sino que refieren a las estrategias de resignificación de la subjetividad de los estudiantes, a los diferentes modos de articular las definiciones y prescripciones de políticas educativas con las necesidades territoriales, a la participación en un determinado colectivo profesional donde construir y gestionar agendas de intervención ante las desigualdades sociales. Estas cuestiones designan ciertos modos de transmisión que, lejos de ser un proceso comunicacional lineal, requiere de decisiones acerca de la circulación y construcción de poder que los saberes detentan y posibilitan. Con estas características básicas se intenta demostrar la relevancia de las voces de los docentes sobre ciertas representaciones sociales de la escuela secundaria, - que en esta investigación se retoman-.

3. Metodología

La ponencia se inscribe en una investigación, en curso, denominada “La representación social de la escuela secundaria”, financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata, y ejecutada en el Centro de Estudios de Trabajo Social y Sociedad

(Facultad de Trabajo Social, UNLP). Al mismo tiempo, este trabajo recupera entrevistas a docentes realizadas en el marco del Proyecto “Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la postpandemia”, que forma parte del Programa de Investigación de la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC): las Ciencias sociales y Humanas en la crisis COVID-19 (Agencia I+D+i), en el marco de la Red ENCRESPA. Estas investigaciones se proponen contribuir al conocimiento sobre las imágenes del nivel secundario a través de las representaciones sociales de los sujetos directamente involucrados a fin de aportar al análisis del complejo estado de situación del nivel secundario en escenario de pandemia.

El encuadre metodológico adopta la propuesta de reflexión de Cook y Reichardt (1986), que propone una intervención de análisis que, más que accionar por ajustarse a un paradigma *a priori*, responda eficazmente al interés (pregunta) de la investigación sobre las posiciones y conceptualizaciones / representaciones en relación a tópicos que tienen la intención de reconstruir las interpelaciones y desafíos que demandó el contexto de pandemia en la reconfiguración del nivel en términos de organización institucional, sostenimiento de las trayectorias escolares y el rol de las familias en los procesos de escolarización.

El relevamiento de información se realizó por intermedio de entrevistas en profundidad. De aquí se atendió a las categorías temporales, los acontecimientos y estructuras que lo pautan, así la vida del sujeto no se reconstruye a partir de sus impresiones subjetivas únicamente sino de aquellos acontecimientos que a modo de hitos producen cambios en las trayectorias (Godard y Cabannes, 1995). La entrevista se orientó a comprender a los sujetos en su propio lenguaje, procurando partir del valor situacional del otro para pensar en sus propios términos y constatar, para describir en el objeto de la investigación, su universo subjetivo que influencia en la comprensión y sentido que le otorga a la escuela secundaria. Lo/as entrevistados/as fueron 23 docentes seleccionados en términos de: género, sector de gestión (estatal/privado) y territorio (urbano/rural), ubicados en las provincias de Buenos Aires, Misiones, Chaco, Tierra del Fuego, Chubut, Salta, Jujuy y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En términos de análisis de los datos, la investigación se orientó a identificar conceptos y características propias de un fenómeno dado. Es a partir de la información producida que se definieron los criterios que orientaron la dinámica en el trabajo de formación de las categorías con las que se procedió a una primera aproximación analítica, que versa sobre las siguientes dimensiones en contexto de pandemia: I) preocupaciones respecto del abandono escolar; II) concepciones sobre la implementación de las políticas educativas; III) reconocimiento de la posición de los estudiantes y las familias.

4. Resultados

4.1. La continuidad del proceso pedagógico en pandemia: el abandono escolar

La vuelta a la escuela, con los antecedentes de la virtualidad en el contexto de pandemia 2020-2021, han provocado ciertos cuestionamientos respecto de la construcción de las estrategias socio pedagógicas para sostener las trayectorias escolares, prescindiendo de la asistencia física a la escuela. Al respecto, es de destacar que la presencialidad a la escuela contribuye a resolver, al menos, dos cuestiones históricamente asentadas, por un lado, la posibilidad de establecer comunidad entre los grupos de estudiantes, reforzando propuestas colectivas de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, la asistencia a la escuela posibilita reforzar los alcances de la educación en la esfera de lo público. No obstante, la virtualidad en vínculo con las medidas de reclusión, repuso el espacio privado y la diversidad de condiciones en donde éste se ancla, como escenario principal para desarrollar tareas educativas. Así, la interrupción del ciclo escolar afectó principalmente a los/as estudiantes que se encontraban en situación de desventaja con anterioridad a la pandemia, ya que el pasaje de la presencialidad a la virtualidad visibilizó y acentuó las desigualdades relacionadas con el nivel socioeconómico de las familias, la zona de residencia, y las posibilidades de accesibilidad tecnológica (Lloyd, 2020).

En este sentido, una preocupación común de los/as docentes entrevistados se ancla en reconocer que la etapa de pandemia no constituyó un reemplazo solamente de clases presenciales por virtuales, sino que implicó la profundización de ciertas desigualdades previas a la pandemia. Es decir, las condiciones socio económicas del espacio privado (hogar) se constituyeron en mecanismos de traducción e intensificación de la diversidad de condiciones de origen y, en consecuencia, desiguales formas de alcanzar los objetivos pedagógicos planteados por la escuela en tiempos de pandemia. Así, las respuestas de los/as docentes acerca de cuáles son las preocupaciones como docente respecto a la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, aludían a la posibilidad de intensificación del fenómeno del abandono escolar en la escuela secundaria.

Al respecto, el abandono escolar es una problemática socio educativa que reúne un conjunto de dimensiones para su interpretación en la que la situación de pandemia interviene reforzando algunas características básicas de esta problemática. En los procesos de escolarización secundaria convergen múltiples factores que constituyen la matriz institucional, algunos de los cuales son característicos de los jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares), y de otros más asociados a las características del propio sistema educativo

(factores intraescolares) (Espíndola y León, 2002; Valls, Gelabert y Troiano, 2015; Otero, Corica y Merbilhaa, 2021).

En relación a los factores socioeconómicos, se reconoce la existencia de circuitos educativos que atienden a estudiantes de distinto origen socioeconómico y que desarrollan trayectorias educativas diferenciadas, fenómeno que se ha denominado como segmentación educativa (Sassera, 2022; Riquelme, 2004; Katzman, 2015). Se trata de un proceso que orienta a los distintos grupos sociales hacia circuitos o grupos de instituciones educativas con características disímiles en lo edilicio, los recursos materiales y humanos, el acceso al transporte, las condiciones ambientales que las rodean- y que incide en la participación y apropiación del conocimiento. Particularmente, la segmentación del sistema educativo contribuye al mantenimiento y aislamiento de los sujetos de los sectores sociales empobrecidos. Puesto que la estratificación de los circuitos educativos debilita la solidaridad, reduce la participación de las familias con menores recursos económicos y sociales en instituciones educativas donde puedan experimentar la pertenencia a una comunidad con iguales derechos y obligaciones, problemas similares y recompensas por méritos con sus pares de otras clases (Baudelot y Leclercq, 2008; Passeron y García, 1983; Bourdieu y Passeron, 1996; Gutiérrez, 2002).

Entre los factores institucionales educativos, se reconoce la existencia de ciertas características históricas del sistema educativo sustentadas por la idea de homogeneidad que complejiza la incorporación, tránsito y permanencia de las diversas trayectorias por el sistema educativo que evocan lo que se denomina trayectorias teóricas (Terigi, 2008). Particularmente, la progresión lineal prevista por el sistema educativo que responde a tiempos marcados por una periodización estándar, se organiza en torno de la anualización de los grados de instrucción, la gradualización del currículum y la organización del sistema por niveles. Así, se establece la secuenciación temporal del aprendizaje en etapas, en un tiempo determinado para el cumplimiento de los grados formales de instrucción, y se organiza el sistema educativo por niveles (inicial, primaria, secundaria, superior), manteniendo sus propias lógicas. Sobre este punto, se reconoce que la gradualidad combinada con la anualización produciría la repitencia, siendo que en la combinación gradualidad/ anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla (Terigi, 2007).

Respecto de los factores familiares, se reconoce que mientras para unos aquello que se transmite en la escuela coincide, es reconocido, respetado y amplificado por lo que ocurre en sus entornos familiares y extraescolares, para otros supone un choque, una renuncia y/o una lucha constante. Mientras para unas hay continuidades, materiales y simbólicas, entre la escuela y la vida, para otras son dos mundos aparte, a menudo opuestos. Con lo cual, ciertas formas de organización

familiar constituirían un soporte social insuficiente para el proceso de socialización formal (Giroux, 1985; Dussel, 2014; Cerletti, 2010; Tarabini, 2020). Sobre ello, se reconoce la necesidad de que los padres supervisen las tareas escolares, cumplan con la búsqueda de información complementaria, asistan a las reuniones, citaciones y a los actos escolares. No obstante, este vínculo esperable entre familias y escuelas no es natural y depende del sentido que cada entorno familiar encuentre en la asistencia a la escuela que, como se mencionó anteriormente, para algunos entornos se encuentra una continuidad en torno de las prácticas, símbolos, proyectos y prácticas entre las familias y la escuela, para otros, las líneas de sentido y continuidad no necesariamente son tan claras (Santillán y Cerletti, 2011). En el contexto de pandemia, como se mencionó anteriormente, los ámbitos de los hogares, con sus características particulares, se constituyeron en un soporte de las condiciones materiales en los que la virtualidad educativa tuvo lugar. Así, el rol de la esfera privada configurada en torno de las diferencias de origen socio económico y cultural de las familias, intervino de distintas maneras en la continuidad pedagógica de los/as jóvenes y en los modos en los que las trayectorias se vinculaban con el sistema educativo.

En el marco de estas características, se comprende las preocupaciones de los/as docentes entrevistados respecto de las condiciones en las que se retomarían las clases presenciales y su posible gravitación en situaciones de abandono. De todos modos, hemos de considerar algunas cuestiones demostradas en contexto escolar pandémico que permiten matizar las características mencionadas anteriormente sobre el fenómeno del abandono escolar. Por un lado, la relevancia del ámbito escolar para sostener las condiciones de igualdad donde las trayectorias de los/as jóvenes tenga lugar. Si se reconoce que las condiciones del espacio privado gravitaron de manera contundente en reforzar ciertas desigualdades de origen; entonces, una vez más, la asistencia a la escuela es irrenunciable. Por otro lado, y en vínculo con lo planteado anteriormente, si bien se reconoce que las características tradicionales del modelo organizacional de la escuela secundaria han constituido un núcleo uniforme que tensiona la posibilidad de albergar las diversas trayectorias de los/as jóvenes por el nivel (como la gradualidad y la anualización), es a partir del contexto de pandemia que la escuela ha demostrado la institucionalización de otros modos de organización escolar. A partir de las políticas educativas en dicho contexto, se destaca la decisión de considerar los dos años de pandemia en términos de “unidad pedagógica” y no como dos años graduales, junto con la revisión de los criterios de evaluación y promoción, orientados a acompañar de forma cualitativa y atendiendo a los diversos modos y tiempos de aprendizaje, de las trayectorias escolares en un contexto tan particular. Ello, permite sentar antecedentes sobre intervenciones

político- pedagógicas que logran resignificar formas tradicionales de organización escolar, atendiendo a las diversas trayectorias escolares, en marcos de inclusión educativa.

4.2. Sobre los lineamientos de las políticas educativas en tiempos de pandemia

Tal como se ha planteado a lo largo de la presente comunicación, conocer la posición de los/as docentes en el espacio educativo, reconstruidas a través de sus representaciones, remite al reconocimiento de los procesos de resignificación e interpretación que, en territorio, configuran las acciones y decisiones puestas en acción en cada institución en particular, en el marco de lineamientos estructurales. Una aproximación interpretativa a este escenario lo constituye la pregunta acerca de sus visiones sobre las decisiones ministeriales tomadas en relación con la vuelta a la presencialidad, En este marco, reconociendo a las instituciones y, particularmente, a los/as docentes como actores claves en los procesos de implementación de las políticas educativas, las preguntas formuladas a los/as entrevistados son: *¿Qué sentís sobre la decisión jurisdiccional que se tomó? ¿Cuál es tu opinión sobre esas decisiones?*

En contexto de pandemia, las políticas educativas que acompañaron los procesos de escolarización en el marco de aislamiento, son relevantes de analizar en el marco del estudio de las representaciones sociales de actores claves del nivel secundario, puesto que una política educativa (o reforma) es la que “se percibe” en términos de objetivación donde las políticas se efectivizan en tensión al ser percibidas por los sujetos/instituciones involucrados (Asprella, 2013). Se reconoce que, de no mediar la percepción (objetivación), todo lo escrito, como regulación de una política educativa, sería intrascendente y desconocido o ejecutable en todos sus alcances como una acción mecánica. Con lo cual, hablar de política educativa y percepción es reconocer la no directividad absoluta de una política educativa y, por lo tanto, tampoco definirla como mecanismos tecnocráticos ejecutables. Ello implica reconocer que la vida cotidiana de los actores proporciona una imagen de la reproducción de la sociedad en un momento determinado generando nuevas categorías que influyen o se desestiman en el proceso histórico. Esta interpretación orienta un análisis sobre el vínculo sujeto- política y cotidianeidad y, en particular, sujeto docente- política educativa y cotidianeidad de la escuela. Esta mirada abona a un enfoque sobre implementación de políticas públicas educativas desde una perspectiva micropolítica (Bardisa Ruiz, 1997) que representa un cambio respecto a los modelos estructuralistas que destacan lo más formal y predictivo, enfatizando el orden en las escuelas. El análisis micropolítico coloca el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia diversa de intereses, necesidades, demandas y

trayectorias de los/as estudiantes, en marcos contextuales y reconociendo la heterogeneidad que alberga la escuela secundaria contemporánea.

Una aproximación interpretativa a este escenario lo constituye la pregunta acerca de las visiones de los/as docentes sobre las decisiones ministeriales tomadas en relación con la vuelta a la presencialidad, en formato burbujas, a mitad del año 2021, manteniendo el foco de intervención en la permanencia de las trayectorias escolares en el marco de un formato bimodal. Sobre este punto, las respuestas aportaban datos que matizaban y complejizaban las decisiones tomadas por la administración central. Al respecto, los entrevistados/as reconocieron, en su mayoría, la complejidad que implicaba llevar a cabo propuestas pedagógicas en términos de grupos diferenciales presenciales. El desafío de llevar a cabo un formato bimodal que conjugaba al mismo tiempo presencialidad para un grupo y virtualidad para otro, según correspondiera la semana (burbujas), remitía a la redefinición de una dimensión constitutiva tradicional de la escuela: la simultaneidad que evoca la presencialidad.

Es de advertir que el concepto de simultaneidad descansa en el supuesto de que todos los sujetos son esencialmente iguales (genéricamente iguales) y tienen por lo tanto las mismas posibilidades de aprender, de adquirir conocimientos o de ser educados. Una de las reivindicaciones más significativas de la modernidad educativa era, sin lugar a dudas, la de igualdad de oportunidades (Gvirtz y Narodowski, 1998). Sobre esta idea, se ha definido a la simultaneidad sistémica como el dispositivo mediante el cual toda la actividad escolar se homogeniza para un tiempo y espacio determinado. Así, se alude a la ocurrencia de acontecimientos educativos altamente similares, en distintos lugares de un mismo territorio políticamente delimitado (país, estado o en algunos casos ciudad), para niños y jóvenes del mismo grupo etario, independientemente de otras condiciones como diferencias de género, raza o religión.

No obstante, distintos estudios (Tarabini, 2020; Ferreyra, 2015; Terigi y Briscioli, 2015) han puesto en cuestión el dispositivo de simultaneidad como mecanismo igualador de las oportunidades educativas. Más bien, se reconoce que el conocimiento y las disposiciones escolares no son neutrales, ni universales; no existen como hechos descontextualizados. Tienen una naturaleza histórica y social y, como tales, están mediadas por las relaciones de poder que atraviesan cualquier forma de sociedad. De este modo, clase, género y etnicidad –como principales, aunque no únicos, ejes de desigualdad– cruzan de forma transversal tanto la selección, organización y transmisión del conocimiento escolar como su adquisición; median las diferentes formas de experiencia escolar; intervienen en las formas de ejercer de alumno/a y de docente; articulan las relaciones pedagógicas en toda su amplitud.

Al mismo tiempo, la situación de pandemia, amplificaría la desigualdad de condiciones de familias, alumnado y profesorado, con lo cual, dichas desigualdades, no se explican única ni exclusivamente por una brecha digital sino por diversidad de realidades, que no solo se han evidenciado desde el punto de vista familiar, sino también desde el punto de vista escolar. Así, se encuentran algunas instituciones que, en un lado, casi desde el primer día de confinamiento envían actividades educativas obligatorias y evaluables a su alumnado y que han convertido los espacios familiares prácticamente en entornos escolares; mientras que, en otras instituciones, las prioridades responden a sostener el alumnado con el que no han podido volver a contactar desde el primer día de confinamiento. Algunas escuelas preocupadas porque su alumnado no pierda el ‘ritmo’ de aprendizaje y adquisición de competencias, mientras otras priorizaban que sus alumnos/as puedan continuar alimentándose en buenas condiciones. Algunas escuelas centradas en el rendimiento académico, mientras que otras respondían al acompañamiento emocional de jóvenes que vivían la situación contextual en entornos de angustia y miedo.

De este modo, las interpretaciones de los/as docentes sobre los lineamientos de las políticas educativas en contexto de pandemia, particularmente sobre las formas de organizar la vuelta a las aulas, se encuadran en la (re) interpretación de dichos lineamientos en los marcos particulares de las situaciones de cada institución educativa. Al respecto, tal como se ha mencionado anteriormente, los diversos escenarios y configuraciones socio educativas de las escuelas, demandaron implementar la modalidad bimodal de vuelta a clases de modo significativo acorde a cada realidad escolar, y acorde a las condiciones sociales particulares donde se inscriben las trayectorias escolares de los/as estudiantes. Es por ello que, en este punto, los/as entrevistados reconocieron determinados conflictos y negociaciones al momento de la puesta en acto de la toma de decisiones a nivel jurisdiccional, respondiendo a una instancia, esperable desde la mirada micropolítica, de re significación de las medidas centrales acorde a ciertas particularidades y, al mismo tiempo, atendiendo a la diversidad de situaciones que alojan las escuelas en la actualidad.

4.3. Escuela y familias en tiempos de pandemia

Los procesos de escolarización “crean juventud” puesto que contribuyen a la construcción de nuevos sujetos sociales, interpelando la subjetividad de los/as jóvenes en escenarios de construcción y participación ciudadana, además del cumplimiento de la tarea de transmisión significativa de bienes culturales. Al mismo tiempo, los cambios contemporáneos en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) han afectado los procesos de

construcción de dichas subjetividades. Con lo cual, se reconoce que el poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca (Tenti Fanfani, 2003; Briscioli y Toscano, 2012). De este modo, en la actualidad, las propuestas de formación necesitan ser ubicadas en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y con otras instancias que producen e imponen significaciones, tales como los medios masivos de comunicación y de consumo cultural.

En el contexto de pandemia, particularmente el vínculo escuela secundaria – familia, ha sido parte de una revisión de los lazos que entre la escuela y las comunidades se mantuvo históricamente en el sistema educativo argentino. En este sentido, los estudios sobre las familias y las escuelas (Simón, Giné y Echeita, 2016; García-Bacete, 2006; Citera, 2007) reconocen la existencia de diferentes modelos que, a lo largo de la historia escolar, han cristalizado este vínculo, demostrando determinadas concepciones sobre la misión de la escuela y el rol de las familias en los procesos de escolarización.

Al respecto, un primer modelo supone que el deber de las familias es entregar a sus hijos a los maestros y otorgar a la escuela la exclusividad de la educación formal de los niños. Así, la escuela asume el derecho de transmitir a los niños saberes y valores congruentes con su proyecto basado en los intereses nacionales, aun cuando ésta trasmisión homogenice creencias, convicciones y modos de vida diversos. Un segundo modelo es el modelo clientelar, en el que se propone que la escuela “se adapte” a la comunidad y a los niños y que se gane su lugar de mercancía necesaria y deseada, dando respuestas a la medida de la heterogeneidad que ya no se pretende disolver u homogeneizar, sino reivindicar. Finalmente, un modelo superador de la concepción sobre la alianza entre la escuela y comunidad demanda que no predomine la delegación a la otra parte de todas las responsabilidades y culpas, sino un compromiso compartido y recíproco en beneficio de un interés común: la educación de los jóvenes y adolescentes. En este punto, coincidiendo con lo expresado en la Ley de Educación Nacional (LEN), la inclusión es definida como una acción que principalmente se propone “no dejar afuera” del circuito de ciudadanía política y cultural.

Sobre este punto, se han interrogado a los/as docentes a través de la pregunta: *¿cómo ves a los/as estudiantes y a sus familias en el escenario de pandemia?* Las respuestas, principalmente, versaron sobre dos miradas diferentes de comprender a sus estudiantes en vínculos con el entorno familiar: algunas miradas despliegan cierta responsabilidad sobre las familias, mientras tanto, otras, reconocen la necesidad de construir propuestas desde la escuela que puedan interlocutar con cada trayectoria social en particular.

Respecto de las miradas docentes que abonan a la responsabilidad de las familias como variable fundamental en el sostenimiento de las trayectorias escolares, se señala: “es difícil generar el vínculo cuando del otro lado no hay intención”; “la responsabilidad era de los padres”; “poco acompañamiento por parte de adultos responsables, están solitos y muchas veces a cargo de tareas domésticas y de cuidado que dificultan las tareas escolares”; “los estudiantes piden más control en sus actividades escolares”. Al respecto, es posible reconocer en estas miradas un cierto supuesto tradicional acerca del lugar de las familias y del estudiante en los procesos de escolarización. Tradicionalmente, la organización de las propuestas áulicas se concretaba bajo el supuesto de la necesidad de que los estudiantes, a título individual/familiar, construyan los conocimientos y estrategias exigidas por el nivel. Así, la responsabilidad recaía en los estudiantes mismos y sus familias. Además, las formas de trabajo “autónomo” expresaban una suerte de competencia de partida de los alumnos que estos deberían poseer, escindida de las historias de aprendizaje reales que revelaban las trayectorias previas de los estudiantes (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2012; Briscioli y Toscano, 2012).

Desde esta concepción, se ha logrado consolidar una participación más individualista, mermándose de esta forma la posibilidad de llevar a cabo acciones colectivas, solidarias y cooperativas. Desde este marco, se tiene una visión limitada de las formas en que pueden involucrarse los padres en la educación de los hijos, la cual circunscribe a responder a las demandas de comunicación de la escuela y apoyar el aprendizaje del hijo en el hogar (Cuervo y Sánchez, 2015). Estas creencias no consideran tipos de participación como el involucramiento en los procesos de toma de decisiones, el voluntariado y la colaboración no sólo de la comunidad, sino también de los propios estudiantes, que empoderan y tienen efectos importantes en el funcionamiento de la institución educativa. En este sentido, el “paradigma tradicional” de la relación familia- escuela, se vincularía con un esquema de tipo jerárquico en el cual la institución preserva el poder, mantiene una comunicación unidireccional, ignora los escenarios diversos socioculturales y percibe a los padres como problemáticos en aquellos casos donde no se logra cumplir las expectativas que la institución dispone.

Por su parte, respecto de las miradas que reconocen la necesidad de construir propuestas desde la escuela que puedan adaptarse a cada trayectoria social en particular, las voces de los/as docentes, señalan: “Los estudiantes tienen situaciones muy particulares, algunos viven en entornos lejos de la escuela. Se necesitan estrategias diferentes y no una única estrategia porque son situaciones muy particulares. Hay que adaptarse para poder acompañar”; “se trabaja con mucha capacidad de adaptación, siendo flexible frente a situaciones particulares”.

En este sentido, se reconoce una concepción en la que el vínculo entre familia y escuela en la gestión escolar, implica de- construir las relaciones unidireccionales y burocráticas, para transformarlas en formas más dialógicas y constructivas (Páez Martínez, 2015). Se trata de un paradigma socio político que reconoce que la participación no es solamente una cuestión voluntaria o de motivación y en enclaves de responsabilidad única en las familias. La gestión de las instituciones escolares contempla programas y proyectos que redundan a favor de los educandos con la colaboración de docentes y directivos, en el marco de una realidad que, se entiende, complejiza la posibilidad de acompañamiento de las familias: padres y madres trabajan todo el día, y en sus lugares de trabajo no les otorgan permisos para asistir de modo más regular a la escuela, entendiendo que el trabajo significa el medio de obtener ingresos para el sustento del hogar. Estas y otras configuraciones socio familiares son reconocidas en el espacio público educativo, donde este último puede aportar para que los sujetos participen plenamente en el mismo, garantizando el acceso a los saberes comunes, generando un espacio de pertenencia de los/as jóvenes a los cuales la política educativa les ofrece espacios de participación y sostén de sus trayectorias sociales (Ley de Educación Nacional //06). Las incorporaciones de las diversas trayectorias sociales en la escuela se traducen, como sostienen estos entrevistados, en propuestas redefinidas y significadas acorde a cada realidad y posibilitando la participación de los/as jóvenes en la escuela secundaria.

En este marco, se advierte la convivencia de miradas particulares y diferentes sobre el vínculo entre familias y escuelas, sobre el rol de las familias en los procesos de escolarización y la concepción de estudiante que ello implica. Algunas miradas implican un posicionamiento tradicional sobre el vínculo, en donde la responsabilidad primaria de la permanencia en la escuela gravita en los entornos familiares y en las trayectorias individuales de los/as estudiantes. Otras miradas, en cambio, reconocen que gran parte de las decisiones en el sostenimiento de la permanencia en la escuela secundaria es un asunto público, en el marco de políticas establecidas en el derecho a la educación. Desde allí, se despliegan estrategias que permiten fortalecer el vínculo entre las trayectorias particulares de los/as estudiantes en vínculo con un proyecto público educativo inclusivo.

5. Conclusiones –provisorias-

La presente comunicación se planteó el objetivo de aportar al conocimiento actual sobre la escuela secundaria a partir de las representaciones sociales de docentes de educación secundaria, en relación a tópicos que tienen la intención de reconstruir las interpelaciones y desafíos que demandó el contexto de pandemia en la reconfiguración del nivel en términos de

organización institucional, sostenimiento de las trayectorias escolares y el rol de las familias en los procesos de escolarización. Al respecto, a lo largo de los resultados preliminares de la investigación, es posible advertir sobre la constitución diversa y heterogénea de los modos de intervención pedagógica. Las voces de los/as docentes permiten identificar la necesidad de resignificación de las propuestas pedagógicas acorde a las trayectorias de los/es estudiantes, en marcos sociales y territoriales particulares. En vínculo con ello, se destacan ciertos posicionamientos orientados a la reinterpretación de lineamientos políticos educativos acorde a las características y demandas puntuales de cada institución educativa en tiempos de pandemia. Al mismo tiempo, se reconoce la existencia de diversas concepciones acerca de los vínculos entre escuelas y familias, enmarcados en supuestos e ideas sobre sus alcances que responden a ciertos modos de concebir dicha relación, algunos asentados en tradicionales modelos históricos, otros que intentan visitar la relación dialógica de estas esferas.

La idea sobre diversidad y heterogeneidad tanto de las trayectorias sociales como de los modos de intervención institucional, abonan a una discusión en la que se reconoce el ocaso de la escuela moderna, homogeneizadora y universalizante, una educación que seguía un único camino disciplinador, tras un único modelo posible de ser humano. Con lo cual, la clausura de una organización simultánea en el sistema educativo traería consigo el reconocimiento de la diversidad de culturas en la población escolar como condición de posibilidad para el aprendizaje y el respeto. No obstante, se advierte que la diversidad y las culturales singulares pueden ser consideradas a la luz de un valor de mercado, donde la autonomía institucional posibilita el posicionamiento de las instituciones de acuerdo con un perfil de demanda, brindando lo que se necesita de acuerdo con el propio modelo cultural y su posición social (Narodowski, 1999).

De todos modos, a esta discusión se adicionan ciertas posiciones conceptuales que permiten matizar las formas posibles de hacer escuela secundaria. Los estudios que han acompasado las definiciones políticas sobre el derecho a la educación, sostienen que, en las instituciones educativas, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la tendencia a la reproducción conservadora del statu quo (Pérez Gómez, 2009; Langer, 2011; Asprella, 2013). Con lo cual, la pregunta por lo que acontece en las instituciones educativas, requiere de una respuesta múltiple, que no se limita a formas escolares universales ni a prescripciones impuestas a los propios sujetos sociales aportan a la educación (Rockwell, 2011). Estas miradas políticas, sociales y pedagógicas, permiten interpretar a las instituciones educativas como productoras de subjetividad, no únicamente como reproductoras (Quiroga, 2017) y desafían a comprenderlas como instituciones soberanas (Causa, Vicente y Asprella,

2020), donde lo común (Duschatzky y Aguirre, 2013) no es sinónimo de “lo mismo para todos”, sino que todos puedan transitar en la institución educativa sus procesos de diferenciación, a través de pensar en colectivo situaciones educativas que son colectivas, no individuales.

Referencias bibliográficas

Asprella, G (2013) “La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana)”. En Tello, C. *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras.

Baquero, R., Terigi, F. Toscano, A. G., y otros (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, (22), 77-112.

Bardisa Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), [on line].

Baudelot, Ch. y Leclercq, F. (2008) *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Bourdieu, P. (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.

Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012) *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina*. Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, Santiago de Chile.

Causa, M., Vicente, M. E. y Asprella, G. (2020) *La escuela secundaria como objeto de estudio: trayectorias juveniles y el derecho a la educación*. 3ras. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, La Plata.

Cerletti, L. (2015) *Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis doctoral en Antropología, UBA.

Cítera, M. (2007) *Alianza Familia-Escuela ¿Alianza familia-escuela?* CABA: Escuela de Capacitación CEPA.

Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1986) *Métodos cualitativo y cuantitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed. Morata.

Cuervo, A. A. y Sánchez, P. A. (2016) Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *REDIE*, 18 (2), 105- 115.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

- Dussel, I. (2005) *Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Dussel, I. (2014) ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (1). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650469>
- Espíndola, E. y León, A. (2002) La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional, *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 39- 62.
- Ferreira, H. A. (Dir.) (2015). El acceso y la finalización de la educación secundaria en la población joven: logros, desafíos y disparidades. Un diagnóstico estadístico de la provincia de Buenos Aires. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba-Unicef.
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 36- 65.
- Godard, F. y Cabannes, R. (1995) *Usos de las historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Universidad Externada de Colombia.
- Gutierrez, A. B. (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre*. Madrid: Ediciones Tierra de nadie.
- Gvirtz, S. y Narodowski, M. (1998) Acerca del fin de la escuela moderna. La cuestión de la simultaneidad en las nuevas reformas educativas de América Latina (pp. 167-186). En: Tellez, M. (Comp.) *Repensando la educación en nuestros tiempos: otras miradas, otras voces*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Katzman, R. (2015). Los mecanismos que intervienen en los procesos de segmentación y segregación de las estructuras sociales urbanas. En Gluz, N. y C. Steinberg (comps.) *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales* (pp. 19- 24). Los Polvorines: UNIPE-UNGS.
- Langer, E. (2011). *Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI*. Memorias del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata.

- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Casanova Cardiel, H. (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: UNAM.
- Narodowski, M. (1999) *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Otero A.; Corica, A. y Merbilhaá, J. (2021). El pasaje del secundario a la universidad: un estudio longitudinal entre dos cohortes de jóvenes que egresaron de la escuela secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), *Revista Educación*, (45), (1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41544>
- Páez Martínez, M. (2015) Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Passeron, J.C. y García, T. (1983) La Teoría de la Reproducción Social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de 'Contradicción Interna'. *Estudios Sociológicos*, 1 (3), 417-442.
- Pérez Gómez, A. (2009) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Riquelme, G. C. (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011) Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación, *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (3), 7- 16.
- Sassera, J. S. (2022) Desigualdad espacial, segmentación educativa y diferenciación institucional: aportes de representaciones cartográficas en una localidad. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17 (1), 153- 172.
- Sendón, M. A (2011) El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155- 178). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Simón, C. Giné, C. y Echeita, G. (2016) Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 25-42.
- Southwell, M. (2008) ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, 15 (30), 23- 35.
- Southwell, M. (2018) El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación. *Identidades*, 8 (15), 61-71.

Tarabini, A. (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2), 145-155.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11- 33). Buenos Aires: OSDE, UNESCO- IPE, Altamira.

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

Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.

Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.

Terigi, F. y Briscioli, B. (2015) Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016) (pp. 119- 172). En: Montes, N. y Pinkasz, D. (Comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Valls, O., Gelabert, A. y Troiano, E. (2015) *La actitud del alumnado frente a la escuela*. I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, Lisboa. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/280039453> La actitud del alumnado frente a la escuela