

# Escuela secundaria y continuidad pedagógica en pandemia. Una lectura desde las trayectorias educativas, la gestión y el curriculum prioritario en la provincia de Buenos Aires

**Marcelo Krichesky**

**Verónica Haller**

Recibido Septiembre 2023

Aceptado Octubre 2023

---

## **Resumen**

A raíz de la pandemia mundial declarada por la OMS y de la detección del COVID-19, se decreta en Argentina el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Las medidas adoptadas significaron la adecuación de la mayoría de las actividades que se llevaban a cabo a lo largo y ancho del país. En este contexto, la institución escolar se vio afectada por la suspensión de la presencialidad y una imperiosa urgencia de repensar las prácticas de los diferentes actores educativos.

Este artículo surge en el marco de la investigación -Educación Secundaria y continuidad pedagógica en pandemia: un estudio en Provincia de Buenos Aires sobre la gestión institucional, el curriculum y las trayectorias escolares (2021 2022)-, desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional de Buenos Aires (UNPE). El foco de este trabajo está puesto en el problema de la continuidad pedagógica, que interpela, entre múltiples aspectos, a las trayectorias de los estudiantes y a la gestión del curriculum prioritario en un escenario de desigualdades educativas.

**Palabras claves:** Educación secundaria - Pandemia - Continuidad pedagógica - Trayectorias educativas - Gestión institucional.

## **Secondary school and educational continuity in pandemic. A reading from the educational trajectories, the management and the priority curriculum in the province of buenos aires**

### **Abstract**

As a result of the global pandemic declared by the WHO after the detection of COVID-19, Social, Preventive and Mandatory Isolation (ASPO) is decreed in Argentina. The measures adopted meant the adaptation of most of the activities that were carried out throughout the country. In this context, the school institution was affected by the suspension of face-to-face attendance and an urgent need to rethink the practices of the different educational actors.

This article arises within the framework of the research “Secondary Education and pedagogical continuity in a pandemic: a study in the Province of Buenos Aires on institutional management, the curriculum and school trajectories (2021 2022)”, developed at the National Pedagogical University of Buenos Aires. Aires (UNIPE). The focus of this work is placed on the problem of pedagogical continuity, which questions, among multiple aspects, the trajectories of the students, the institutional management and the priority curriculum in a scenario of educational inequalities.

**Keywords:** Secondary education - Pandemic - Pedagogical continuity - Educational trajectories - Institutional management.

### **Presentación**

La pandemia por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis hacia inicios del 2020 sin precedentes en diferentes ámbitos de la vida social. En Argentina, pese a las medidas de aislamiento y la suspensión de las clases presenciales (Res. N°108/20) se generaron, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, iniciativas en el plano organizativo y curricular para la continuidad pedagógica.

En el marco de un trabajo realizado en pleno Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) (Krichesky et al., 2021), y una serie de estudios realizados desde diferentes ámbitos de gobierno, universidades y/o centros académicos (Ministerio de Educación, 2020; PISAC, COVID, 2019; Giovine coord. 2021, Krichesky et al 2021) y sindicatos (CTERA, 2022) y a nivel internacional (UNICEF: 2021; CEPAL: 2022); esta investigación trata de analizar el modo en que el gobierno de la educación, la supervisión, en la escala meso (Manzo et al., 2022) y las escuelas secundarias intervienen en la continuidad pedagógica.

Por otra parte, nos preguntamos ¿Cómo se la apropian los actores de dichas prescripciones curriculares? ¿Qué papel asumen las condiciones de escolarización y los contextos sociales en el que se localiza y/o asiste la población escolar?

Este artículo recupera aportes de dicha investigación realizada en base a un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semi estructuradas a diferentes actores del sistema educativo; y se complementa con el análisis de normativas (federales y provinciales) y de fuentes estadísticas (nacionales y provinciales) del periodo 2015-2021. Más específicamente el foco del artículo se centra en el abordaje de las trayectorias educativas y la gestión del curriculum prioritario (Res CFE N° 367/20), teniendo como referencia la experiencia de los directivos en torno a la continuidad pedagógica.

Apelando al concepto de puesta en acto de las políticas educativas (Ball & Bowe, 1992), según el cual los sujetos resignifican las políticas en un proceso de disputas de significados, las narrativas de los directivos ponen en tiempo presente acontecimientos vividos en tiempos pasados resultando posible imaginar futuros alternativos (Suarez *et al.* (2003).

Por otra parte, sus discursos en tanto forman los objetos acerca de los cuales ellos hablan (Foucault, 1997) resultan una expresión de representaciones sociales, como significados construidos a la luz de sus biografías y trayectorias

como una modalidad particular de conocimiento, que al mismo tiempo “crea la realidad y el sentido común” (Moscovici, 1986:33).

De esta manera, cuando los directivos interpretan y ponen en acto las políticas educativas, siguiendo a Ball y Bowe (1992), necesariamente las resignifican, resultando sus representaciones marcos de referencia para orientar sus acciones e interpretar los fenómenos que los rodean (Castorina: 2017). Al mismo tiempo, partimos de la hipótesis que las condiciones del formato escolar, propias de la organización institucional y curricular y las culturas institucionales juegan no solo un papel en la configuración de dichas significaciones, sino en la posibilidad de procesar o neutralizar innovaciones orientadas a transformaciones en la vida escolar (Viñao, 2002).

Las investigaciones realizadas sobre la pandemia y el sistema educativo dieron cuenta de, entre múltiples aspectos, que el acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos para la conectividad cristalizaron procesos de desigualdad social y educativa. Los estudios a escala nacional sobre la continuidad pedagógica (Ministerio de Educación Nacional, 2020), evidencian un acceso y uso desigual de tecnologías digitales y de conectividad en amplios sectores de la población. En dicho estudio se registró un 54% de hogares sin acceso a medios tecnológicos, situación que significó un obstáculo para sostener el vínculo pedagógico, y variable diferenciadora en relación a la continuidad pedagógica.

En otros trabajos se registra la cristalización de circuitos diferenciados en base al origen de clase, la localización territorial junto con la disposición y el uso desigual de las tecnologías digitales generadas por la falta de acceso a las mismas de amplios sectores de la población (Pereyra, 2020; Bocchio, 2020; Nin *et al*, 2020). De ahí que, en el escenario de pandemia, la segmentación educativa y las desigualdades educativas, se configuraron en conexión con la disponibilidad de los recursos tecnológicos de las instituciones y los hogares de la población escolar.

Esta situación deja de manifiesto que, en aquellas instituciones de nivel secundario situadas en contextos donde las condiciones sociales de vida eran más críticas -signadas por la pobreza y vulnerabilidad social-. la continuidad

pedagógica, lejos de ser un trabajo por plataformas digitales, se materializó a partir de un vínculo pedagógico intermitente. De acuerdo con estudios previos (Krichesky, *et al.*, 2021) y lo registrado en la presente investigación, el vínculo pedagógico se fortalecería durante el ASPO en las instancias de entrega de bolsones de alimentos y/o con la distribución de materiales educativos impresos.

### *El campo de investigación*

La investigación (2021-2022) se desarrolló, a través de una estrategia predominantemente cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011; Vasilachis, 2006) con énfasis en técnicas de recolección que le son propias y un análisis de carácter interpretativo. En base a una metodología combinada, se desarrollaron por un lado entrevistas<sup>1</sup> semi estructuradas a Inspectores (regionales y distritales), directivos, grupos focales con docentes, estudiantes y equipos de orientación escolar. Por el otro, se apeló a fuentes secundarias como el Relevamiento Anual de Información (2015- 2021) y el Registro institucional de trayectorias educativas RITE (2021).

Para el trabajo de campo se seleccionaron escuelas teniendo en cuenta diferentes contextos sociales y formatos institucionales. Éstas se encuentran ubicadas en un partido del Conurbano Bonaerense y en uno del interior de la Provincia de Buenos Aires (Quilmes y Dolores respectivamente)<sup>2</sup>, y abarca tres escuelas secundarias de reciente conformación<sup>3</sup> y otras dos ex escuelas medias que devienen en escuelas de educación secundaria (transferidas a la Provincia con la aplicación de la Ley de Transferencias del 1992), con mayoría de directivos que estuvieron en el cargo durante la pandemia, con más de veinte años de trayectoria docente. Estas últimas instituciones disponen en sus equipos docentes, a diferencia de las escuelas de reciente conformación, de la figura de Jefe de Departamento de Materias Afines; además de los cargos de Vicedirección que les corresponde de acuerdo al número de estudiantes.

A las ex escuelas medias asistía durante la pandemia un estudiantado heterogéneo por sus condiciones socioeconómicas con un cúmulo de demandas sociales (por cuestiones alimenticias, ropa, incremento de problemáticas de violencia familiar, etc). No obstante, la accesibilidad a recursos tecnológicos y la conectividad, no apareció como cuestión crítica que hubiera obstaculizado la comunicación con

los estudiantes.

Por lo contrario, en las escuelas de reciente conformación, la vulnerabilidad de su población adolescente y la de sus hogares se amplificó en una curva ascendente, en cuanto a las dificultades de sostener la escolarización de sus estudiantes, especialmente en el periodo que se desarrolló entre el ASPO y el distanciamiento preventivo y obligatorio (DISPO). A la dimensión propia de la crisis en la accesibilidad de recursos tecnológicos se adicionó, de acuerdo a las entrevistas realizadas, la cuestión social como expresión de una acumulación de desventajas sociales que restringen las posibilidades de la continuidad pedagógica, ya detectada en estudios sobre jóvenes, sistema educativo y pandemia (Salvia, *et al* 2020).

No obstante cabe pensar, junto con las condiciones sociales de la población estudiantil y su comunidad, cómo intervino en la continuidad pedagógica el formato escolar (Terigi, F., 2009; Krichesky 2022) y las culturas institucionales de las escuelas y sus actores que formaron parte del campo de indagación. La lectura de las trayectorias y de la gestión institucional brinda pistas para este análisis.

#### *Trayectorias escolares y su continuidad en pandemia*

Hablar de trayectorias escolares de estudiantes de escuelas secundarias es un tema complejo, debido a sus múltiples dimensiones: individuales, sociales, institucionales. Ejemplo de esto es la situación de pandemia que modificó las formas de organización del sistema educativo y las cronologías de aprendizajes propias de la lógica tradicional. En este sentido, en el presente apartado abordaremos las trayectorias educativas de los y las estudiantes durante el periodo de ASPO y el DISPO, a fin de evaluar tendencias para la pcia de Buenos Aires en general, y de los distritos e instituciones en particular.

Las trayectorias escolares lejos de corresponderse con aquellas previstas en un sentido teórico, tienen que ver en su dimensión práctica con los recorridos que los estudiantes efectúan en relación al ingreso, reingreso, permanencia y egreso (Terigi, 2007). Este camino está en reconstrucción permanente con atajos,

desvíos e influidos por factores socio-familiares y culturales de cada estudiante y su contexto. En este sentido, no es posible analizar las trayectorias escolares independientemente del contexto sociohistórico, cultural e institucional en el que estas se desarrollan (Bracchi y Gabbai, 2008). Se trata de no establecer recorridos lineales, sino un camino en construcción permanente, lejos de la idea de algo que se modeliza, que se puede prever o que se lleva a cabo de manera mecánica respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones; algo que se define como un itinerario en situación.

Pensar las trayectorias educativas como una cuestión institucional (Nicastro y Greco, 2009), que también es subjetivas y transforma a los sujetos, es tener en cuenta que hay una institución ahí donde el sujeto concurre (o dejó de concurrir) que no es algo individual, sino que es un asunto institucional, dejando de lado la noción de que los estudiantes son culpables de sus destinos escolares, pasando a dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes e instituciones y las condiciones sociales.

En este sentido, a pesar de la obligatoriedad de la escuela secundaria y de la expansión de la matrícula a partir de las políticas de inclusión implementadas en el primer decenio del siglo XXI, la escuela secundaria sigue estando marcada por una profunda segmentación y desigualdad educativa. Sumado a las cuestiones de índole subjetivas propias de cada estudiante, al abordaje de las trayectorias educativas se le agregan las variables de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social que se profundizaron y visibilizaron aún más, durante el periodo de ASPO.

De todos modos, cabe considerar que los datos estadísticos para el quinquenio 2015-2021 (DIyE, 2021) muestran que en las escuelas de gestión estatal de educación secundaria la matrícula aumentó un 19,72 %, siendo 19,67 % en el conurbano y 19,80 en el resto de la provincia. Por otra parte, la tasa de promoción efectiva también tuvo un incremento de 6 puntos, mientras que la repitencia se incrementó hasta 2018, disminuyendo 2.5 % hacia el año 2020. El desgranamiento tuvo también una merma de 1% llegando casi a niveles nulos.

Frente al contexto de ASPO, las instituciones educativas realizaron diversos esfuerzos y buscaron diferentes estrategias para generar las condiciones

necesarias para que las y los estudiantes del nivel continúen y completen sus estudios, aun en situaciones donde las y los estudiantes no contaban con acceso a medios digitales o éstos no eran suficientes para mantener una escolarización continua.

En lo que respecta a las trayectorias educativas de estudiantes de nivel secundario, durante la pandemia se observa que un 99% de estudiantes ha tenido, en forma directa o intermediada por la familia, algún tipo de contacto con la escuela a través de algún interlocutor (docentes, preceptores y preceptoras, directivos, otras familias o actores). Asimismo, un 84 % accedió de manera virtual o en soporte físico a las actividades propuestas por docentes, representando un 96 % las familias que han solicitado el envío de tareas desde las escuelas. De igual manera, el 89% en el sector privado y 48% en el sector estatal, tuvo algún tipo de continuidad en relación con el envío de tareas hacia estudiantes (Dirección Provincial de Investigación y Evaluación, Bs As, 2020).

En este sentido, el Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) define tres categorías de valoración pedagógica. La Trayectoria Educativa Avanzada (TEA) comprende a las y los estudiantes que alcanzaron los aprendizajes priorizados definidos en el Curriculum Prioritario (CP) y con quienes se sostuvo un nivel de vinculación pedagógica óptimo. Las Trayectoria Educativa en Proceso (TEP) abarca a las y los estudiantes que no alcanzaron los aprendizajes definidos en el CP, pero con quienes se sostuvo una vinculación pedagógica fluida. La Trayectoria Educativa Discontinua (TED) ubica a las y los estudiantes que no han alcanzado los aprendizajes definidos en el CP y con quienes se tuvo escaso o nulo nivel de vinculación pedagógica. A partir de lo descripto, las valoraciones pedagógicas realizadas por las y los docentes, es otra fuente que aportó un abanico de información para valorar los resultados de los aprendizajes alcanzados y los pendientes de alcanzar. Esta información contribuye a analizar el estado de situación institucional sobre el recorrido de las y los estudiantes, visibilizando las formas que asumen las trayectorias escolares que desestructuran el binomio clásico que miden las estadísticas de modo excluyente entre la permanencia y el abandono escolar.

En el análisis estadístico, los datos del RITE (DIyE, 2021) para los distritos estudiados expresan que, en una de las escuelas del partido de Quilmes, de



un barrio popular, se presentó la situación de escolaridad más crítica, con aproximadamente un 16 % de estudiantes dentro de grupo con TED. Con diferencias sustantivas, aquellas escuelas ubicadas en zona céntrica las y los estudiantes con TED representaron casi tres veces menos que la anterior. Esta misma tendencia se replicó en el partido de Dolores, en el universo de instituciones abordadas en el campo de la investigación.

En este sentido, se puede observar cómo el contexto de vulnerabilidad influye, como lo expresan estudios al respecto (Binstok y Cerruti 2005; Briscioli; 2017, Krichesky, 2021; 2022) en las trayectorias de las y los estudiantes debido a que las posibilidades de acceso y permanencia, como el abandono, están altamente condicionadas por las condiciones de vida de los hogares. Esta tesitura adquiere evidencias en la investigación, resultando la pandemia/ aislamiento otro factor propio de la acumulación de desventajas sociales y de la discontinuidad de las trayectorias educativas. Entre otros motivos, adquiere centralidad en la narrativa de los directivos, particularmente de las instituciones localizadas en contextos más críticos, la condición social y el despliegue de un abanico de estrategias de supervivencia, cuidados familiares, migraciones barriales, y las limitaciones de recursos tecnológicos. Al respecto, el Equipo Directivo de dos de las Instituciones expresaron:

El abandono se daba por trabajo (ciclo superior), o tenían que cuidar a familiares enfermos o a los hijos. A eso se suma la falta de, por ejemplo, que no tenían celular me decían, o cuando se iba el papá/mamá se lo llevaba y hasta que no vuelva no podía cursar. Además de muchas veces no tener ese dispositivo para conectarse o no tener una buena conexión a internet (ED Escuela D).

No te voy a decir que no, pero sí hubo chicos que hemos perdido acá adentro. Nos costó muchísimo. Hubo uno que se había ido a Moreno a trabajar. Otro a San Martín. Nos costó muchísimo. ( ). Así, pibes que se los tragó la tierra, que no sabemos nada, ninguno (ED Escuela C).

En el universo de instituciones abordadas en el campo de la investigación y

según los datos del RA (2015- 2020), tres de las escuelas analizadas muestran una disminución de matrícula, una tuvo un aumento mínimo y otra un incremento exponencial de su matrícula en un 112% (situación que se justifica con su conformación como secundaria completa).

Por otra parte, las cinco escuelas aumentaron su tasa de promoción efectiva entre 8 y 20 puntos, disminuyeron entre 3 y 16 puntos porcentuales la repitencia y cuatro de las cinco escuelas no tuvieron salidas sin pase, como indicador del abandono escolar.

Estas tendencias podrían explicarse a partir de dos fuentes de análisis. Por una parte, en el marco de la suspensión de clases de manera indeterminada<sup>4</sup> se aprobaron las Res. CFE N° 366/2020 y 368/2020 que establecieron la unidad temporal (2020/2021). Esta normativa replicada por la provincia de Buenos Aires a través de la Res. 1872/2020 de la DGCyE, tuvo el objetivo de organizar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes. Esta unidad temporal, cuyo análisis se retoma en el siguiente apartado de este artículo, dio lugar a que la repitencia efectivamente disminuya o se invisibilice como indicador de las trayectorias educativas en pandemia.

Por otra parte, y a partir del trabajo de campo realizado, se observa que las escuelas de reciente creación (Res 3186 / 2007 DGCyE) demuestran un mejor acompañamiento de trayectorias que las históricas escuelas medias, en ambos distritos. Al mismo tiempo, las instituciones del nivel más antiguas (ex escuelas medias históricas provinciales) presentan mayor matrícula, secciones y orientaciones, mayor trabajo pedagógico y administrativo, haciendo que el seguimiento de los estudiantes, pese a disponer de plantas docentes más robustas, no pueda darse de manera más integral, especialmente en escenario de pandemia. De todos modos y más allá de las diferencias existentes entre la evolución de matrícula, promoción y permanencia escolar, cabe considerar cierta cristalización de trayectorias de baja intensidad (Kessler, 2003, Terigi, 2010, Krichesky 2022). Esto es propio de un fenómeno nuevo de desconexión y baja implicación de los y las estudiantes en el trabajo pedagógico que se presenta de modo transversal al

---

4 En la provincia de Buenos Aires se establece la suspensión de la presencialidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial, mediante Resolución N° 554/20 DGCyE

conjunto de escuelas, cuestión abordada en las conclusiones finales.

*La gestión directiva y el curriculum prioritario. Lo común y lo desigual en las instituciones educativas en periodo de pandemia*

La pandemia produjo un cambio rotundo en las condiciones institucionales para la enseñanza y los aprendizajes, a partir de un giro copernicano de las coordenadas espacio temporales que configuraron históricamente los procesos de escolarización (Dussel, 2020; Terigi, 2020). En este escenario de confinamiento “el curriculum prioritario pretendió constituirse en un horizonte común para la enseñanza en un contexto de mayores distancias espacio-temporales entre docentes y estudiantes” (Paulozzo *et al*, 2020:3). En este marco, a través de Res. CFE N° 366/2020, y en la provincia de Buenos Aires mediante Res.1872/20 (Anexo), quedó establecido el Curriculum Prioritario y las pautas de evaluación, acreditación y promoción para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, en la Resolución CFE 367/2020 se aborda la priorización curricular la cual refiere a:

La reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos para los años/grados/secciones en las normativas curriculares vigentes para cada ciclo y nivel del sistema en cada una de las jurisdicciones, de manera de asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos en un nuevo reordenamiento temporal de mayor alcance al año calendario/año escolar, fundado en unidades que el sistema ya prevé (Resolución CFE 367/2020: 2-3).

En este marco, el curriculum prioritario constituyó -en el escenario pandémico- un dispositivo construido desde la política educativa y sus niveles de gestión central acordado a nivel federal, que retoma los núcleos de aprendizaje prioritario como base común para la enseñanza en todo el país (Res. CFE N° 214/04). Esto se dio con vistas a redefinir y seleccionar qué contenidos y de qué manera se van a enseñar, considerando el contexto de excepción, bajo la pretensión de organizar una cultura común para no ampliar las desigualdades educativas (Dussel, 2020).

Con el propósito de garantizar lo prioritario y lo común, se puso en juego la noción de justicia curricular a fin de garantizar la igualdad en el acceso y la construcción de conocimiento (Paulozzo, M Draghi, M Bracchi, C, 2021). Esto se da con un cambio rotundo del contexto tradicional de aprendizaje escolar, por una enseñanza remota o virtual en el hogar, que reemplazó provisoriamente las coordenadas presenciales de un tiempo y espacio propios de las formas de lo escolar.

Por otra parte, el curriculum prioritario trae al debate la integración del conocimiento que desborde las fronteras disciplinares (Magendzo (2020), lo que significa también la necesidad de un trabajo docente colaborativo y la gestión del aprendizaje basado en proyectos, con antecedentes en políticas nacionales y jurisdiccionales del período 2015-2019 (Krichesky, Gagliano y Lucas, 2021; y Lucas, Feeney, S Machicado, G; Larrosa; L; (2022).

Finalmente cabe señalar que el curriculum prioritario prescripto a partir de la Res CFE 368/20 implicó considerar la unidad pedagógica en base a una organización de espacios y tiempos que desbordan las graduaciones establecidas en el nivel secundario, con propuestas de enseñanza y seguimiento continuas e integradas entre áreas, años y ciclos escolares, que incide sobre la organización curricular e institucional (Paulozzo, et al 2021).

Dicha unidad pedagógica contempla bajo la figura de la promoción acompañada y de otras estrategias de apoyo y de intensificación de la enseñanza que permitan durante el bienio 2020 2021, la posibilidad de “trasladar al año subsiguiente aprendizajes no acreditados en el año anterior” (Res CFE 368/20, p. 5). En este sentido, a partir del curriculum prioritario no solo se redefinieron los contenidos de enseñanza sino los criterios de evaluación, acreditación y promoción.

Junto con la lectura de dichos acuerdos federales y jurisdiccionales, constituyó un desafío para esta investigación, analizar la dinámica que asumió el curriculum prioritario entre la gestión central y en el interior de las instituciones educativas, reconociendo la mediación de las culturas institucionales, las condiciones de escolarización y la singularidad de la práctica docente en un escenario de aislamiento social.

Sin duda, la gestión institucional en pandemia en las escuelas secundarias asumió mayor complejidad ante la necesidad de elaborar un plan de contingencia para garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes, y la seguridad de su personal (Sverdlick *et al*, 2020). No solo se pusieron en juego nuevas condiciones de trabajo vía remota (Meo, Da Begnino, 2020), en una inédita situación de desplegar acciones asistenciales, distribución de alimentos y módulos impresos,<sup>5</sup> sino también la necesidad de mediar en la continuidad pedagógica con los equipos docentes y la diversidad de formas de comunicación y conectividad con los y las estudiantes.

En el trabajo de campo realizado y retomando el concepto de “puesta en acto” de Ball (2012) se observó cierto desacople entre las políticas estatales y la gestión curricular institucional; dados los tiempos de construcción curricular que se producen desde el Estado (Nacional y jurisdiccional) como escenarios de determinación curricular (De Alba, 1995), y los procesos de apropiación junto con otros emergentes que se producían en la vida cotidiana escolar. En dicho desacople entre la prescripción y la gestión del curriculum prioritario, se visibilizan las tradiciones, culturas institucionales y condiciones de escolarización, exacerbándose los márgenes de la autonomía institucional y procesos de diferenciación y fragmentación escolar. Al mismo tiempo, a dicho desacople se sumó cierta distancia de los equipos docentes en leer y apropiarse de las nuevas prescripciones que versaban en torno al curriculum prioritario. Como señalaba al respecto un director “no leen entonces lo más fácil es que uno les cuente y así se pueden apropiarse, nos está costando eso” (E.D Escuela E).

En ciertos casos, particularmente en las dos ex escuelas medias históricas que atendieron tradicionalmente a sectores medios<sup>6</sup>, se observó que el curriculum prioritario, en tanto normativa estatal, legitimó un trabajo pedagógico que dichas instituciones ya habían comenzado a desarrollar, previo a la llegada

---

5 Acerca de los materiales impresos del Ministerio nacional se elaboró una serie. “Seguimos Educando” (2020) y desde la Provincia de Bs As se denominaron Continuemos estudiando (2020) para los diferentes niveles y modalidades educativas.

6 De acuerdo a las entrevistas realizadas a directivos y docentes, el perfil social de la población estudiantil que asistía de dichas instituciones, localizadas en su mayoría en centros urbanos, fue históricamente de sectores medios. No obstante, en el marco de los procesos de ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario y nuevas demandas educativas, la condición social de dichos estudiantes fue mutando con el acceso de adolescentes de sectores más postergados socialmente.

y conocimiento por parte de directivos y docentes del curriculum prioritario. Dicho trabajo pedagógico se desarrolló de acuerdo a las entrevistas realizadas, con un sentido colaborativo en el que jugó un papel significativo la mediación de la jefatura departamental. En palabras de un Equipo Directivo:

Hicimos un trabajo muy grande, nos adelantábamos al curriculum prioritario por así decirlo, porque les pedimos que prioricen contenidos ya que la enseñanza en la virtualidad era excepcional [...]. Después con la llegada del curriculum ya tuvimos más herramientas para garantizar que los alumnos puedan tener conocimientos básicos o saberes básicos, y que los contenidos no eran únicamente la prioridad sino que había otras maneras de enseñar que todavía no están en el curriculum y tendrían que llevarse a cabo así que nos vino muy bien. [...] Lo que nos pasaba en ese momento es que por ahí llegaba después lo que nos pasó con el curriculum prioritario, estábamos ya trabajando interdisciplinar y con contenido prioritarios cuando recibimos el curriculum prioritario (ED Escuela B).

En otra de las instituciones con similares condiciones de escolarización, los testimonios de sus directivos reafirmaban en la misma dirección, el papel central que adoptó dicha jefatura departamental:

“Nosotros la propuesta del curriculum prioritario la transmitimos a los docentes, a través de los jefes de departamentos. Acá hay jefe de departamentos de Exactas, de Artes, de Educación Física, de Comunicación”. Teníamos reuniones con grupitos separados, de profes, dentro de un mismo departamento” (ED Escuela D).

En las instituciones secundarias de reciente conformación localizadas en los contextos más críticos, donde la vulnerabilidad y la acumulación de desventajas sociales el curriculum prioritario asumió un papel que dio muestras de la dinámica aún vigente de segmentación y diferenciación educativa. Junto al desacople con la gestión central y la escasa lectura de los materiales curriculares disponibles; la

gestión del curriculum prioritario se orientó a un proceso de adecuación en base a condiciones sociales críticas de aprendizaje.

Al respecto señala en uno de los testimonios de sus directivos:

“Era imposible de aplicar, de mandar esos módulos a los alumnos. Eran imposibles de llevar a cabo. Era un material muy rico, pero no nos sirvió a nosotros. Estaba muy avanzado. En algunos aspectos nosotros sacamos de primaria, pero sí teníamos que se implementó y sirvió. Pero bueno, vamos a ser realistas, el diseño curricular es prescriptivo y algunos docentes se corren de eso o no tienen la apropiación del curriculum prescriptivo. Cuesta esto de la asimilación, de la lectura, de la apropiación y de la aplicación. Sigue costando con docentes que tienen muchísima antigüedad, que tendrían que tener una planificación impecable, y está esto de no llevarlo a cabo. En ciertos casos desarrollaban otros contenidos que no eran del curriculum prioritario. Si bien en algunas materias dijimos, bueno vamos a empezar a hacer” (ED Escuela A).

En dichas instituciones el curriculum real o vivido, junto con la cuestión asistencial, el uso de dispositivos tecnológicos y los procesos de desvinculación, apareció en escena otro emergente, como es la problemática de aquellos estudiantes que ingresaron al nivel durante el periodo 2020/2021 y realizaron una difícil transición entre niveles, formatos organizacionales y curriculares escolares, entre primaria y secundaria.

Dicha transición, considerada en estudios previos (Sacristán, 1996; Rossano, 2006) se agudizó durante la pandemia y afectó la configuración del oficio de alumno vía remota, junto a fenómenos de conexión/desconexión continuos que se expresaron, de acuerdo a las entrevistas realizadas, en la figura de pantallas apagadas. Las tendencias presentadas en el RITE y la narrativa de directivos, no sólo dan cuenta de diferentes fenómenos de trayectorias críticas y de desvinculación, sino también de esta baja intensidad por la débil implicación, y en ciertos casos, pérdida de interés ante las propuestas pedagógicas de las

diferentes áreas de conocimiento.

Finalmente cabe considerar que la unidad pedagógica, bajo el dispositivo de promoción acompañada, mencionada anteriormente, fue significada en la mayoría de las instituciones, como un aspecto positivo para garantizar la continuidad pedagógica y los procesos de acreditación. No obstante, se identificaron problemas en su implementación, primando en ciertas narrativas, particularmente de aquellos directivos de secundarias históricas (ex medias) de una mayor complejidad institucional (a partir de sus plantas docentes, secciones y cantidad de estudiantes) una cultura con tildes meritocráticos extensivos al conjunto de la comunidad educativa, por la que la evaluación se asocia a la calificación numérica.

Se podría observar que la mentada unidad pedagógica se hizo más factible en aquellas instituciones en las que habría continuidad del trabajo docente interanual con las mismas secciones y áreas de conocimiento. Específicamente, en las escuelas de reciente conformación con mayor experiencia en la gestión de programas y estrategias inclusivas, y que algunas de ellas albergan aulas de aceleración, la promoción acompañada resultó una continuidad al trabajo pedagógico preexistente con estudiantes cuyas trayectorias resultan sesgadas por experiencias previas de repitencia o abandono escolar.

En definitiva y sin apelar a la exhaustividad en los testimonios recabados de los directivos entrevistados, se podría observar cómo las condiciones de escolarización y la situación social de los y las estudiantes, y de las mismas escuelas, brindan matices singulares y desiguales para procesar institucionalmente el curriculum prioritario y la continuidad pedagógica.

### **A modo de cierre**

El abordaje de las trayectorias y la gestión institucional nos permiten visualizar en cierta medida hasta qué punto la continuidad pedagógica fue un imperativo del campo de las políticas o tuvo posibilidad de efectivizarse en el cotidiano de las instituciones y sus diferentes actores. Un cotidiano atravesado por desigualdades en los niveles de acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos,



y una acumulación de desventajas que estalló especialmente en los contextos con mayor pobreza y vulnerabilidad social. Sin duda la desconexión para muchos estudiantes resultó ser momentos de transición como accidentes vitales y puntos de bifurcación que derivaron en nuevos escenarios de abandono y exclusión educativa, y otras formas de tramitar el regreso a las clases presenciales.

En este marco, la gestión directiva transitó por andariveles de una complejidad inusitada, en la que se integraron, desde una multiplicidad de tareas problemáticas propias de la asistencia y el cuidado de la comunidad educativa, el vínculo remoto con los equipos docentes y su mediación con las iniciativas estatales respecto del curriculum prioritario y de los procesos de evaluación y acreditación.

Junto a las tensiones y diferenciaciones que se presentan con la continuidad pedagógica desde el campo del curriculum en la práctica, se podría afirmar que la pandemia profundizó, más allá de la desigualdad educativa tan consabida, procesos de mayor autonomía institucional, fragmentación y cierta individualización (Martucelli, 2007) de la acción educativa, quedando el trabajo pedagógico librado en ciertos casos a las posibilidades y disponibilidad de recursos/ voluntad de cada actor.

Sin embargo, parecería que el dispositivo institucional no se modificó en el regreso a la presencialidad, pese a las nuevas regulaciones de política educativa que pautó el curriculum prioritario y el uso de nuevos recursos tecnológicos. En este sentido, las culturas institucionales y las tradiciones pedagógicas dieron cuenta de su fortaleza en la reproducción y persistencia para regular los procesos de escolarización. Se presentaron problemas asociados a la reconfiguración de la enseñanza y el oficio de alumno con la vuelta a la presencialidad, a la revinculación de aquellos que quedaron en los márgenes institucionales, y al tratamiento de los procesos de sociabilidad y violencias de diferente índole (ej: familiar, inter subjetivo, auto lesiones) que produjeron nuevos estallidos en la cotidianidad escolar.

## **Bibliografía**

BALL, S. J, & BOWE, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.

BALL, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*, 2 (2 & 3), 19-33.

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* Universidad Autónoma de Madrid.

BINSTOK, G y CERRUTI, M (2005). *Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio argentino*. Buenos Aires. UNICEF

BRACHI, C.; GABBAI, M. A. I. (2008). *Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de la violencia*. En: Kaplan, C. (dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, España: Miño y Dávila.

BRISCIOLI, B (2017). Aportes para la construcción conceptual de las — trayectorias escolares | *Revista Electrónica —Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019), *Panorama Social de América Latina*, (LC/PUB.2019/3-P), Santiago de Chile

\_\_\_\_\_ (2022). *Educación en tiempos de pandemia Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. Autoría. Mariana Huepe Amalia Palma Daniela Trucco. Serie Políticas Sociales. Santiago de Chile

CTERA (2022). *Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina*. Instituto de Investigaciones □Marina Vilte□ (IIPMV) de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Bs As.

CASTORINA, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza- aprendizaje de conocimientos sociales. *Revista Psicología Da Ed., São Paulo*, 44, 1º sem de 2017, pp. 1-13.

DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas* Miño Dávila. Bs As, Argentina.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. comps. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. I.* México Gedisa.

DUSSEL, I (2020). “La clase en pantuflas”, en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; Pulfer, Darío – *Compiladores (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera- Buenos Aires- UNIPE (pág 344/345).* La autora ha utilizado esta definición justamente tensionada por el contexto de pandemia.

DINIECE – UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país.*

GIOVINE, R (coord) (2021). *La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/post pandemia.* MINCYT, Bs As.

FEENEY, S; MACHICADO, G y LARROSA; L (2022). *El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes.* Artículo de. *Praxis educativa*, Vol. 26, No 3 septiembre – diciembre - ISSN 2313-934X. pp. 1-23.

FOUCAULT, M. (1997). *La arqueología del saber (decimoctava ed.).* México: Siglo veintiuno editores.

KESSLER, G. (2003). *Identidades y recorridos juveniles por la Escuela*

Secundaria. Encuentros y seminarios: Desafíos de la enseñanza secundaria en Francia y los países del Cono Sur. Ciudad de Buenos Aires.

KRICHESKY, M., GAGLIANO, R., & LUCAS, J. (2021). Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019). *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (14), 51-63.

KRICHESKY, M (2022). Una escolarización de baja intensidad. (Pg 24-27). En *Mapa Educativo de Buenos Aires UNIPE/ SUTIBA*. Bs As. (en prensa)

KRICHESKY, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2022). Educación secundaria en el ciclo pandémico. Una lectura desde las políticas educativas y la producción de conocimientos en el campo académico. *RELAPAE*, (16), pp. 54-66.

KRICHESKY, M., Manzo, A., Gagliano, R. & Pederzoli, S. (2021). Pandemia y escuela: Del aislamiento social preventivo y obligatorio al regreso a las aulas. *Revista IRICE*, (41), 119-145.

KRICHESKY, M (2022). Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social Representaciones de docentes y estudiantes en contextos socioeducativos de vulnerabilidad y cambios del formato escolar. *Revista Argentina de Investigación Educativa* vol. II • nro. 3 • junio de 2022 • pp. 139-160

KRICHESKY, M (2021). Acompañamiento de las Trayectorias educativas de los estudiantes. En Croce, Alberto; Pajón, F Montes, N Banderas para la transformación: ocho ejes prioritarios para transformar la secundaria Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; UNIPE Editorial Universitaria; Fundación Voz; CIPPEC, 2021. Libro digital, PDF

MAGENDZO, A. (2020). *Interrogando al currículum en tiempos de pandemia*. La Tercera. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/interrogando-al-curriculum->

[en-tiempos-de-pandemia/UJWSIU7ZX5BYROWWRJ4CK56PPY/](#)

MANZO A.; HALLER V.; PEDERZOLLI S. (2022, 1,2, ,3 de junio). Dispositivos, normas y actores de la política educativa en contexto de pandemia: un abordaje desde lo macro y meso político. Evento: I Jornadas de Investigación en Política Educativa. Organizado por Encuentros de Cátedras, RELAPAE y la ReLePe y la SAIE.

MARTUCCELLI, D. (2007). Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM.

MEO, A., DABENIGNO, V., & FREITES Frey, A. (2020). Encuesta a docentes secundarios en tiempos en pandemia. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación - Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020) Informe Preliminar: Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, Encuesta a Equipos Directivos y Encuesta a Hogares.

MOSCOVICI, S (Comp.) (1986). Psicología social II (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

NICASTRO S. & GRECO M.B. (2009). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Argentina: Horno Sapiens Ediciones.

NIN, M., ACOSTA, M., & LEDUC, S. (2020). Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la(s) geografía(s) para su comprensión y enseñanza. Revista Huellas, 4(1), xx-xx.

PAULOZZO, M.; DRAGHI, M. J.; BRACCHI, C. (2021). Una decisión curricular del sistema educativo argentino En Tercera Jornada Nacional □El currículum en Argentina: cinco ejes para el debate. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

PEREYRA, A. (2020). La docencia ante las nuevas desigualdades. La educación en debate #86, 1 - 2. Diario Le Monde. Editorial UNIPE. Bs As.

ROSANO, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F (Comp) Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI, Editores Argentina Bs As.

SACRISTÁN, G. J. (1996). La transición a la educación secundaria. Editorial Morata. Madrid.

SALVIA, A.; VERA, J.; DONZA, E. (2020). Pobreza más pobreza: deterioro de las condiciones de subsistencia económica en tiempos de pandemia. Ejercicio de micro simulación con datos de la EPHINDEC sobre la incidencia y la dinámica de la indigencia y la pobreza en el segundo trimestre de 2020. Documento de Trabajo Observatorio de la Deuda social Argentina. UCA.

SARAVI, G. (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela. En Escuela secundaria, convivencia y participación compilado por Núñez, P; Litichever, L Fridman, D - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2019.

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 (2020) PISAC COVID-19. La sociedad argentina en la post pandemia

SUÁREZ, D. H. (2003). “Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente” en: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. [www.lpp-uerj.net/olped](http://www.lpp-uerj.net/olped).

Subsecretaría de Planeamiento. Dirección Provincial de Investigación y Evaluación (2020). Educación secundaria en la Provincia de Bs As. Gobierno de la Provincia de Bs As.

SVERDLICK, I.; DEL VALLE MOTOS, A.; LUCAS, J.; MOSQUEIRA M.; GINOCCHIO, M. (2020). Gestionar escuelas en tiempos de pandemia. Una oportunidad para repensar la escuela. Revista de Educación Núm. 21.2 UNMDP, Facultad de Humanidades.

TERIGI, F. (2007). Trayectorias teóricas- trayectorias reales. Acompañar al docente Organización de Estados Iberoamericanos. Para la educación, la ciencia y la cultura.

TERIGI, F., VAILLANT, D. y PERAZZA, R. (coords.). (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina Estudio de Políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Euro social. OEI.

TERIGI, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. En Jornada de Apertura ciclo lectivo 2010. Conferencia llevada a cabo en la Jornada del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.

TERIGI, F. (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentidos. Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; Pulfer, Darío –Compiladores (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera- Buenos Aires- UNIPE (pág 344/345).

UNICEF, (2020). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Buenos Aires: Autor.

VASILACHIS DE GIARDINO, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa

VIÑAO FRAGO, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios Ediciones Morata, Madrid.

## Documentos consultados

Res.CFE N° 214/04. Aprobación del documento Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Res. CFE N°366/2020 . Nuevas formas de escolarización. 25 de agosto de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Res. CFE N°367/2020. Priorización curricular - Reordenamiento temporal - Organización de la enseñanza. 1 de septiembre de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Res. CFE N°368/2020. Criterios de evaluación, calificación, acreditación, promoción y graduación para los diferentes niveles educativos. 25 de agosto de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Res. CFEN°369/2020. Objetivos del Programa Acompañar, Puentes de igualdad. 1 de septiembre de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Res. DGCyE 3233/2006. Aprobación del Diseño Curricular 7mo año. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Res. DGCyE 3186/2007. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Res. DGCyE 1872/2020. Incorporación del proceso de “unidad temporal 2020-2021” al proceso jurisdiccional “ciclo lectivo”. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Res. DGCyE 1819/2021. Programa para la intensificación de la enseñanza +ATR. 31 de agosto de 2021. Provincia de Buenos Aires.

**Marcelo Krichesky:** Doctor en Educación, Facultad de Filosofía y Letras/ UBA. Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional de San Martín. marcelo.krichesky@gmail.com



*Escuela secundaria y continuidad pedagógica en pandemia. Una lectura desde las trayectorias educativas, la gestión y el curriculum prioritario en la provincia de Buenos Aires*

---

**Verónica Haller:** Magíster en Políticas públicas y gobierno (UNLa). Universidad Pedagógica Nacional. veronica.haller@unipe.edu.ar