

Estudiar en la escuela secundaria en Córdoba: análisis de condiciones y propuestas estratégicas

Autoras y autores: Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Micaela Pérez Rojas, Enrique González Castro, Eduardo González Olguín.



Estudiar en la escuela secundaria en Córdoba:

análisis de condiciones y propuestas estratégicas

La mayoría de los diagnósticos sobre la situación del sistema educativo se concentra en la medición y el análisis del acceso a los distintos niveles de formación, la terminalidad, la repitencia, la sobreedad, el desempeño escolar y el financiamiento educativo. Sin embargo, sabemos que, lejos de tratarse de simples resultados sistémicos, lo que estamos observando son procesos.

En estas miradas, tiende a perder especificidad la consideración del conjunto de prácticas y condiciones que posibilitan a las y los estudiantes sostenerse en la escuela y aprender: ¿cómo estudian?, ¿en qué tiempos y horarios?, ¿con qué recursos?, ¿con el apoyo de quiénes?, ¿en interacción con quiénes?, ¿a qué y/o a quiénes acuden para buscar apoyo, resolver conflictos y comunicar demandas?, ¿cómo participan en las escuelas?, ¿qué materias les presentan mayor dificultad?, ¿qué materias disfrutaban más?, ¿consideran útiles a los aprendizajes escolares?, ¿cómo se perciben y representan en tanto estudiantes?

Además, es necesario preguntarnos si es posible responder estos interrogantes sin recuperar el punto de vista de la población estudiantil, revalorizando su propia voz como agentes activos de los procesos educativos.

Las necesarias interpelaciones hacia las y los estudiantes en la compleja coyuntura actual deben poder realizarse desde un conocimiento fundado y sistemático de lo que venían siendo sus prácticas, pero también sus percepciones y valoraciones sobre la escuela, sus docentes y el trabajo con los saberes.

En noviembre de 2019, el ICIEC-UEPC realizó una encuesta a una muestra representativa entre estudiantes del último año de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba que alcanzó a un total de 2.276 estudiantes en 97 escuelas de gestión pública y privada, de la modalidad común y técnica, en 58 localidades de 23 departamentos, con una modalidad presencial autoadministrada con supervisión docente.¹

Este estudio se origina en el interés por conocer cómo las y los estudiantes del último año de la secundaria habitan las instituciones educativas, las actividades que realizan en paralelo y que pueden representar facilidades, obstáculos y/o condiciones estratégicas para sostenerse en sus procesos de escolarización, así como los modos en que se organi-

¹ El muestreo es el proceso por el cual puede conocerse información acerca de una población, aplicando un instrumento de producción de datos sobre una parte representativa de este universo. Utilizando el muestreo probabilístico es posible realizar inferencias acerca de parámetros poblacionales desconocidos. Para esta investigación se optó por utilizar un muestreo por conglomerados: a partir de una lista de todas las unidades educativas y anexos, se seleccionaron 97 instituciones al azar, pero respetando las proporciones de tipo de gestión, modalidad y ubicación geográfica (Capital e interior). También se conformó una lista aleatoria de instituciones “suplentes” para los casos en los que, por cuestiones de fuerza mayor, no fuese posible tomar la encuesta en la escuela originalmente seleccionada. A partir de estas definiciones, se encuestaron a todas las y todos los cursantes de (hasta dos) secciones del último año de la escuela secundaria (sexto en la modalidad estándar, séptimo en la modalidad de educación técnica) que asistieron el día de la encuesta.



zan para atender demandas escolares y proyectar sus futuros. Aproximarnos a estas dimensiones contribuye a comprender la heterogeneidad y complejidad de las desigualdades en los procesos de escolarización y contar con mejores condiciones para elaborar propuestas de intervención que atiendan al derecho de aprender.

Una cuestión a considerar es que la muestra incluye a quienes se encontraban culminando la secundaria a fines de 2019 en la provincia de Córdoba. En cierto sentido, forman parte de la población estudiantil en mejores condiciones objetivas y subjetivas para culminar su escolaridad. Sin embargo, estos datos no nos permiten acceder del todo a lo que ocurre en los primeros años de este nivel educativo, en el que se presentan mayores complejidades para la inclusión, en especial entre quienes son la primera generación que accede a la escuela secundaria en sus familias.

Entendemos que la irrupción de la pandemia de Covid-19 y las medidas de Aislamiento y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio transformaron profundamente el mundo educativo. En los últimos meses, se multiplicaron los debates sobre las garantías de calidad de las enseñanzas imparti-

das en el presente ciclo lectivo sobre la necesidad y posibilidad de “volver a las aulas” y sobre la urgencia de frenar el desgranamiento de la matrícula entre las poblaciones más vulnerables y “desconectadas” de la vida escolar durante la pandemia.

Sin embargo, para comprender en qué medida y en qué sectores los cambios resultaron más sensibles, es necesario conocer en detalle las condiciones, la inercia y las costumbres prácticas de las que partimos en el comienzo de este nuevo orden de normalidad escolar: ¿en qué prácticas y condiciones de estudio impactó más la pandemia?, ¿qué alertas podemos reconocer para intervenir mejor sobre esta coyuntura?

Con el objetivo de poner en común análisis y propuestas en torno a estos interrogantes, en este informe describiremos las tendencias generales del trabajo escolar para estudiantes del último año de la escuela secundaria y plantearemos cómo las problemáticas y los recursos estratégicos se distribuyen de manera desigual en el estudiantado cordobés, iluminando aquellas situaciones, condiciones e instituciones sobre las cuales es necesario redoblar los esfuerzos para evitar el crecimiento de la brecha educativa en el actual contexto.

Quedate (estudiando) en casa

Como es sabido, en la coyuntura actual los hogares se han convertido en el principal escenario educativo para la población estudiantil del país. ¿Qué sucedía antes de las medidas de aislamiento social? ¿Cómo funcionaba el aprendizaje escolar en los hogares?

Entre los y las estudiantes que participaron de la encuesta, solo la mitad declaró dedicarle tiempo de estudio en el espacio doméstico a los aprendizajes escolares. De alguna manera, el “hacer la tarea”, “estudiar” y “repasar” no terminan de asentarse como parte de los rituales cotidianos de la vida escolar en nuestra provincia.

¿Alcanza con el tiempo escolar para construir aprendizajes sólidos? ¿Alcanzaba antes de la instalación de la pandemia mundial de Covid-19? ¿Qué cambios supuso la llegada de la emergencia sanitaria y las medidas de aislamiento social? En principio, podemos plantear que la “continuidad pedagógica” trasladó a los hogares el conjunto de prácticas de estudio de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que, en gran medida, ocurrían exclusivamente en las instituciones escolares.

En esta dimensión, son las y los estudiantes pertenecientes a instituciones de gestión privada quienes, en mayor proporción, respondieron afirmativamente a la pregunta “¿Le dedicas tiempo de estudio en tu casa a lo que ves en la escuela?”, aunque la distancia en los porcentajes (+ 6 pp) y el promedio de horas semanales dedicadas al estudio no muestran grandes diferencias (4,48 contra 4,27).

Entre quienes sí estudian en sus casas, casi la mitad le dedica un máximo de tres horas semanales a esta actividad.



A finales de 2019, de cada 4 estudiantes, 2 no le dedicaba tiempo de estudio en el hogar a los aprendizajes escolares, 1 lo hacía hasta 3 horas semanales y 1 lo hacía más de 3 horas.

Si bien el desplazamiento de las prácticas educativas hacia los hogares constituye una tendencia global, como hemos aprendido con mayor profundidad en los últimos meses, los espacios domésticos como escenarios de aprendizaje poseen condiciones muy diferentes entre sí. Solo la mitad de las personas encuestadas declararon poseer una biblioteca en sus hogares. Un 64 % afirmó tener una computadora de escritorio, aunque solo el 24 % manifestó usarla siempre, mientras que el resto señaló que accede a este equipo a veces o casi nunca. El 78 % de quienes fueron encuestadas y encuestados declaró tener netbook o notebook, aunque nuevamente apenas el 33 % indicó que puede usarla siempre. Finalmente, el 42 % declaró poseer una tablet en sus hogares y apenas el 11 % manifestó hacer un uso frecuente de este equipo.



¿De qué maneras se organizan estos usos en familias con varios demandantes de equipos para la realización de sus tareas, sean laborales o escolares? ¿De qué manera se incorporan estas dinámicas y esta logística en la propuesta de actividades por parte de los espacios laborales y las instituciones educativas? ¿Qué conflictos en el ámbito doméstico se han desatado a raíz de esta intensificación de los usos? Las instituciones necesitan también formularse estas preguntas al momento de demandar, interpelar y formular sus propuestas.

Las heterogeneidades en el acceso a conectividad y dispositivos en el hogar se veían parcialmente compensadas hasta finales de 2019 por la asistencia a instituciones educativas, si se considera que el 77 % de estudiantes declaraba que en las escuelas contaban con salas de computación y el 74 % accedía a su uso efectivo. Estos porcentajes eran mayores en escuelas de gestión privada, donde el 85 % contaba con salas de informática.

Esta compensación no estriba solamente en el acceso a dispositivos tecnológicos, sino también en la disposición de espacios de trabajo reservados para tal fin, aun cuando en muchas instituciones las condiciones y el número de equipos y su funcionamiento no resultaran los óptimos.

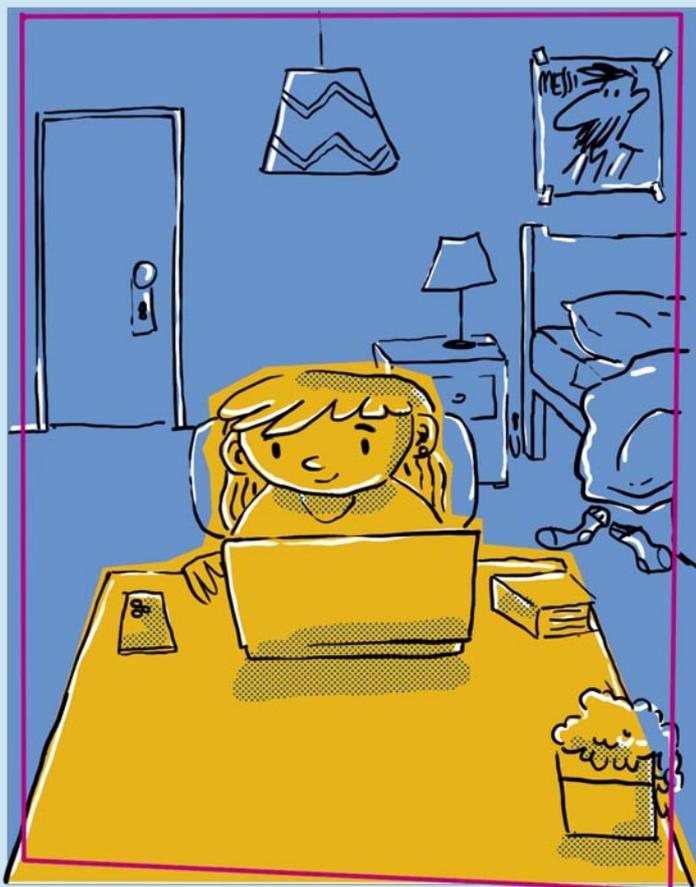
Las condiciones, los espacios y los bienes para estudiar en el hogar (vitales en el actual marco de continuidad pedagógica) se distribuyen de manera desigual en nuestras sociedades: la provisión de re-

cursos aumenta entre estudiantes asistentes a escuelas de gestión privada, con padres y madres con mayor nivel educativo y mejor situación laboral.

Esto indica, por otra parte, que las tramas de desigualdad que condicionan y habilitan las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes no solo tienen raíces en sus familias de origen, sino también en las instituciones y su atravesamiento por intervenciones y recursos estatales.

Una mención especial merece el Programa Conectar Igualdad, una política pública a partir de la cual accedió a equipos informáticos un 33 % de la población estudiantil encuestada con computadora. Esta cifra asciende al 59 % entre quienes asisten a escuelas de gestión pública, a un 52 % entre las hijas y los hijos de madres y padres con menor nivel de escolaridad alcanzado y a un 60 % de estudiantes con familias en peor situación laboral. En todo sentido, esta política da muestras de haber impactado en un núcleo fundamental de la desigualdad, generando una profunda democratización del acceso a las tecnologías digitales: el programa posibilitó que muchas y muchos estudiantes (pero también muchas familias) llegaran a tener computadoras y, en algunos casos, llegaran a contar con un equipo propio al cual acceder en cualquier momento necesario. Pero fundamentalmente habilitó este acceso en aquellos hogares más críticos por sus bajos recursos económicos y simbólicos (por ejemplo, por la formación de madres y padres del hogar para acompañar el trabajo escolar de sus hijas e hijos).

La pandemia y las medidas de aislamiento social, además, han puesto en evidencia la centralidad de la cuestión espacial en la configuración desigual de nuestra vida social. Apenas un 32 % de las encuestadas y los encuestados declaró poseer una habitación específica en su hogar dedicada al estudio, aunque muchas y muchos más (85 %) plantearon contar con un espacio en el que pueden estudiar con tranquilidad. En este ámbito, también puede observarse la desigual distribución de las condiciones para estudiar: la disponibilidad de una habitación exclusiva para el estudio asciende a 39 % entre estudiantes asistentes a escuelas de gestión privada (contra un 24 % entre estudiantes de escuelas de gestión estatal) y mejores situaciones económicas en sus hogares.



Apoyo y compañía para el estudio

Dentro y fuera de la escuela, las prácticas de estudio se ven apuntaladas por una multiplicidad de recursos, espacios, apoyos y compañías, sea que estas se reconozcan explícitamente o que pasen desapercibidas.

Casi nueve de cada diez estudiantes encuestadas o encuestados declaran estudiar en soledad. Entre quienes lo hacen con compañía, 70 % manifiesta estudiar con compañeras y compañeros de escuela, 25 % con adultas y adultos del hogar y 16 % con hermanas y hermanos.

Sin dudas, estas modalidades de estudio han sido afectados por la pandemia de Covid-19 y las medidas de aislamiento y distanciamiento social. Además de limitarse el encuentro entre pares, la situación ha profundizado las desigualdades de origen y limitado las potencialidades institucionales para intervenir sobre estas brechas. En otras palabras, las posibilidades de acceder a interlocutores y apoyos para el estudio por fuera de la propia familia se han visto seriamente afectadas.

¿En qué medida pueden acompañar este proceso las madres y los padres en el actual contexto? ¿Con qué recursos cuentan para hacerlo? ¿Qué dinámicas se han generado a raíz de la presente situación?

En esta situación, adquieren relevancia propuestas escolares orientadas al trabajo en grupos de pares. Se trata no solo de disminuir la soledad para estudiar, sino fundamentalmente de generar mejores condiciones para, con otras y otros, pensar, interrogarse y organizarse con las lecturas y elaborar trabajos.

Poner el foco de los esfuerzos en este punto requiere, además, del trabajo con entornos colaborativos como grupos de WhatsApp por proyectos escolares o materias, con participación de docentes, coordinadoras y coordinadores de curso y/o preceptoras y preceptores que puedan mediar en los procesos, regular los tiempos de trabajo y orientar frente a las dudas que se presentan.

También es importante la producción colaborativa con documentos compartidos en Google Drive, que habilite la intervención con orientaciones y sugerencias de proceso por parte de las y los docentes, como así también la exposición en Padlet como modo de socialización grupal, entre otros recursos y herramientas.

Se trata de construir propuestas de enseñanza que fortalezcan las condiciones para aprender, sobre todo aquellas debilitadas por las dinámicas de fragmentación y desconexión profundizadas por el aislamiento y el distanciamiento social.

Aproximadamente tres de cada diez estudiantes reconocen situaciones que obstaculizan su estudio. Como es de esperarse, el reconocimiento de obstáculos disminuye entre aquellas y aquellos provenientes de hogares con mejores condiciones materiales y simbólicas de vida (por ejemplo, con adultas y adultos que poseen mayor nivel educativo).

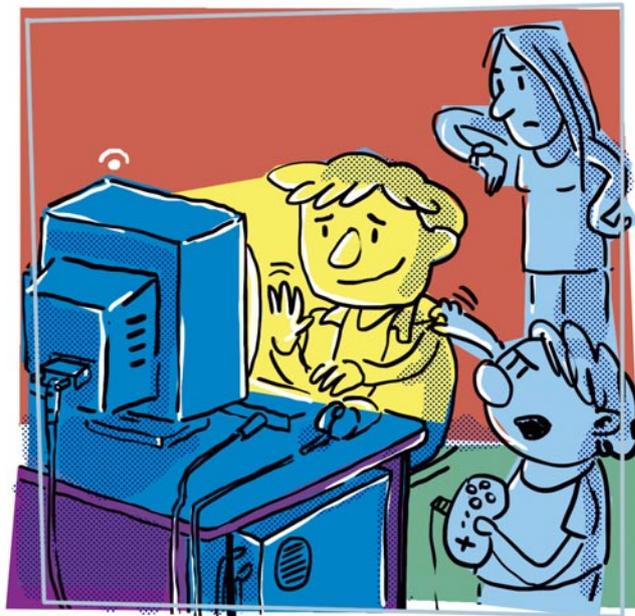
Los obstáculos más recurrentemente reconocidos por las y los estudiantes son los problemas familiares (32 %), las tareas del hogar (32 %), el trabajo (26 %) y los problemas económicos (21 %). La mención de problemas económicos y laborales en mayor medida, pero también domésticos, disminuyen entre estudiantes de instituciones de gestión privada y entre estudiantes miembros de hogares con adultas y adultos de mayor nivel educativo.



Nuevamente, el contexto de la pandemia mundial agravó las situaciones más complejas y conflictivas de convivencia familiar, así como los problemas económicos y laborales en los hogares socialmente más vulnerables. A la situación de crisis económica global, se le suma el gran aumento de la demanda por los recursos tecnológicos y educativos del hogar, muchos de ellos teniendo que ser compartidos por adultas, adultos y niñas, niños, adolescentes y jóvenes en cada vivienda.

Más de la mitad de las y los estudiantes declara contar con ayuda para estudiar, siendo esta proporción levemente superior entre quienes asisten a instituciones estatales y provienen de hogares con personas adultas de menor nivel educativo. Es decir, el apoyo para estudiar parece reforzarse entre estudiantes con peores condiciones y más bajos recursos, quienes señalaban, a finales de 2019, contar con mayor apoyo por parte de sus docentes. La relevancia de las relaciones entre compañeras y compañeros se hace presente también al momento de encontrar soluciones para los conflictos que se les presentan en la escolaridad. En este sentido, es posible apreciar que, tanto en relación al procesamiento de conflictos como en relación a las demandas en la escuela, las y los estudiantes señalan que sus interlocutores principales son sus compañeras y compañeros (73 % y 52 % respectivamente), sus preceptoras y preceptores (46 %), sus familiares (43 %) y, en menor medida, docentes y directivos.

A mayor nivel educativo de las familias (y mejores condiciones materiales de vida), las y los estudiantes tienden a apoyarse más en sus compañeras y compañeros, en especial en las escuelas de gestión privada. Por contrapartida, cuando el capital cultural familiar es menor, se incrementa la necesidad de contar con intervenciones de orientación, acompañamiento y enseñanza de sus docentes.



La situación de aislamiento social que transitamos desarticuló, en términos prácticos, las estrategias de estudio de las y los estudiantes de casi todas las posiciones sociales. Si consideramos que las respuestas analizadas corresponden a quienes se encontraban culminando la escuela secundaria, puede plantearse como hipótesis que estas dificultades serán mayores en los primeros años de este nivel educativo y, en especial, entre quienes provienen de hogares con menores recursos. En este sentido, se refuerza la relevancia de generación de propuestas de enseñanza que promuevan el trabajo grupal con presencia de sus docentes en los procesos movilizados, particularmente en los primeros años de este nivel educativo.

Junto a las diferencias en los apoyos percibidos por las y los estudiantes para la realización de sus estudios (por parte de docentes, compañeras y compañeros, etc.), existen diversas modalidades de involucramiento parental en su vida escolar. La preocupación de madres y padres en relación a la escuela se concentraría en las notas y los resultados académicos (93 %) y, en menor medida, en la relación con las y los compañeros (63 %), con sus profesoras y profesores (48 %), en la agenda de actividades escolares (eventos, actos, salidas, paseos, evaluaciones, reuniones, etc.) (55 %) y en las tareas (46 %).

Salvo en relación a la cuestión de las notas, la preocupación y el involucramiento (tematización) de madres y padres aumenta en el resto de los ítems a medida que aumenta su nivel educativo, como así también entre las y los estudiantes que asisten a instituciones de gestión privada. Es importante señalar que esta diferencia de ningún modo puede leerse en clave interés/desinterés en la escolaridad de sus hijas e hijos. La concentración en la nota o cifra de desempeño puede implicar un conocimiento incorporado –entre aquellas madres y aquellos padres que transitaron por la escuela secundaria o la formación superior– sobre su relevancia como indicador de referencia para organizar, acompañar y orientar la trayectoria escolar de sus hijas e hijos.

A estas condiciones diferenciales para el desarrollo de prácticas de estudio, se suma el acceso a recursos adicionales, cada vez más difundidos entre las y los estudiantes, como la contratación de profesoras y profesores particulares. Más de la mitad de las encuestadas y los encuestados declaró haber requerido este tipo de apoyo en los últimos tres años. El porcentaje de personas involucradas en esta práctica es

más alto en los hogares con adultas y adultos de mayor nivel educativo, como así también entre estudiantes de escuelas de gestión privada.

Las desigualdades de origen entre los hogares de las y los estudiantes se expresan en recursos culturales, educativos y económicos que posibilitan apuntalar de modos muy diferentes las trayectorias de escolarización de las y los jóvenes. De este modo, las prácticas de las familias mejor dotadas de recursos combinan un clima educativo con mayor experiencia escolar, en especial en la secundaria, la asistencia de sus hijas e hijos a instituciones privadas y la contratación de docentes particulares para la resolución de los problemas de la vida escolar.

Búsqueda de información y uso de redes sociales

Muchos estudios han señalado la necesidad de superar el debate sobre las relaciones entre tecnología y educación exclusivamente concentrado en la “brecha digital” para empezar a analizar, con mayor detenimiento, las diversas dinámicas de apropiación de los recursos virtualmente disponibles “para todos” en Internet.

Cuando las y los estudiantes que se encuestaron tienen acceso a conectividad, ¿cómo buscan información para el trabajo escolar? Declaran con mucha mayor frecuencia consultar sitios genéricos como Wikipedia o El rincón del vago (82 %) y, en mucha menor medida, señalan la consulta de portales especializados (42 %) o libros (38 %). La consulta de sitios especializados aumenta considerablemente (20 puntos porcentuales) entre las y los estudiantes de instituciones de gestión privada y en hogares con mejor situación socioeconómica.

En relación al consumo de redes, manifiestan un uso frecuente que va, en orden creciente, desde Facebook (17 %), pasando por Twitter (43 %), hasta Instagram (86 %) y WhatsApp (94 %). Cada una de estas redes presenta una distribución diferencial de acuerdo a las condiciones de vida de las y los estudiantes. Facebook disminuye en su uso frecuente a medida que aumenta el nivel educativo de madres y padres, mientras que Twitter presenta un comportamiento en espejo (aumenta a medida que aumenta el nivel educativo de los familiares). Finalmente, se observa que el uso frecuente de todas las redes crece entre estudiantes de instituciones de gestión privada, salvo Facebook, cuyo uso frecuente disminuye.



En paralelo a la brecha de acceso a equipos y conectividad, que ha resultado nodal en el reacomodamiento de las dinámicas de desigualdad socioeducativa durante la pandemia, es necesario analizar e intervenir sobre posibilidades muy diferentes de apropiación y valorización de los recursos potencialmente disponibles en Internet. No se trata solo de garantizar condiciones de acceso a conectividad de calidad y a equipos informáticos, sino también de transformar la intervención sobre estos aspectos en un asunto pedagógico, que ponga el foco en apoyar y acompañar los procesos de búsqueda y análisis de información, articulados con prácticas y saberes escolares globales como la lectura y la reflexión crítica.

Las materias: placer, displacer, dificultad y estrategias

Ahora bien, estas modalidades, estrategias y apoyos para el estudio, ¿qué resultados les significan a las y los estudiantes para la promoción de materias?, ¿cuántas materias “se llevan” a los turnos de exámenes de diciembre, marzo y previas?, ¿hay perfiles o posiciones de estudiantes que se llevan más materias?, ¿las elecciones, preferencias y dificultades se dan de igual manera para todas las materias?, ¿cuáles cuestan más?, ¿cuáles resultan más atractivas para las y los estudiantes?

Entre las encuestadas y los encuestados, solo el 51 % declaró no haber quedado con materias para rendir en el turno de diciembre el ciclo anterior; otro 35 % quedó con entre una y tres materias; y el 14 % restante quedó con cuatro materias o más en ese turno.

Para marzo de 2020, apenas un 18 % llegó “debiendo” entre una y tres materias; y menos del 3 %, con cuatro materias o más. Con la misma lógica, un 26 % declara haber quedado con materias en condición de “previa” desde el ciclo anterior. En este aspecto, las desigualdades de origen e institucionales existen, pero los porcentajes no arrojan diferencias sustanciales.

Las materias más frecuentemente mencionadas como adeudadas fueron Matemática, Inglés, Lengua y literatura, Física y Química.

	Materias "abajo" en el año lectivo	Materias que más veces se llevaron	Materias más difíciles	Materias menos difíciles	Materias que más gustan	Materias que menos gustan	Materias para las que contrataron profesoras y profesores particulares
Matemática	37,30%	50,90%	43,60%	26,00%	27,50%	33,70%	72,90%
Inglés	22,00%	21,80%	23,10%	14,70%	11,50%	20,30%	21,00%
Química	28,90%	11,60%	28,00%	13,70%	16,90%	19,80%	23,30%
Física	6,70%	13,50%	12,20%	9,00%	9,50%	9,70%	27,80%
Lengua y Literatura	20,60%	18,50%	11,20%	20,90%	13,50%	17,10%	8,40%

En relación a las asignaturas más frecuentemente adeudadas, solo Lengua y Literatura presenta un crecimiento porcentual entre estudiantes de instituciones de gestión privada, aunque la diferencia es todavía leve (6 pp). Con la misma lógica, la mención de materias como Matemática y Física crece entre estudiantes miembros de familias con peores situaciones socioeconómicas (10 pp y 7 pp respectivamente), mientras que la mención cae para Lengua y Literatura entre estos estudiantes (-10 pp).

Las mismas asignaturas son las mencionadas por las y los estudiantes como las materias más “difíciles”, lista a la que se suma Sistemas de Información Contable (8 %). Sin embargo, y aunque resulte llamativo, muchas de estas materias son las mismas identificadas por las y los encuestados como las “menos difíciles”, a las cuales se les suman Teatro (11 %) y Educación Física (10 %). Entre las primeras (las que mayor dificultad presentan para la población estudiantil), aumenta considerablemente la mención de Física entre estudiantes de escuelas de gestión privada y entre miembros de familias con madres y padres de mayor nivel educativo, mientras que la mención de Inglés como asignatura con dificultad presenta un comportamiento inverso (disminuye su mención entre estudiantes con madres y padres de mayor nivel educativo).

Entre quienes declararon haber concurrido a profesoras y profesores particulares durante el último año, las materias por las que lo hicieron son las mismas listadas anteriormente. En el caso de Física y Química, sus menciones aparecen con mayor frecuencia entre estudiantes de instituciones de gestión privada (8 pp y

17 pp más, respectivamente). En el caso de Física, la frecuencia también aumenta entre estudiantes miembros de hogares con madres y padres de mayor nivel educativo (8 pp); mientras que en el de Química, la frecuencia aumenta entre estudiantes miembros de hogares con mejor situación laboral (9 pp). Estas son, también, el grupo de materias mencionadas negativamente en relación al “gusto” de las y los estudiantes, así como también Filosofía, Ciudadanía y Política, Historia, Derecho y Física. Llama la atención que, entre las menciones de materias que más les “gustan” a las y los estudiantes encuestadas y encuestados, aparecen la misma batería de asignaturas, con algunas variaciones como Gimnasia, Teatro y Filosofía.

Queda un amplio terreno de indagación sobre las razones por las cuáles estas cinco asignaturas sistemáticamente se presentan en el centro de las referencias estudiantiles: las más fáciles y difíciles, las que más y menos les gustan y las que mayoritariamente se llevan a rendir o requieren de apoyo escolar particular.

Sin embargo, los datos aquí presentados mostrarían que el nivel sociocultural y económico no explica totalmente estas polarizaciones en las opiniones estudiantiles y que los análisis deben comenzar a incluir cuestiones relativas a las políticas de enseñanza desplegadas en el último tiempo. Si nos concentramos en este grupo de materias, podemos distinguir tendencias particulares. Lengua y Literatura y Matemática cuentan con la mayor carga horaria en la escolaridad secundaria. Para la primera se han desplegado, desde el retorno a la democracia (incluyendo el nivel primario), múltiples programas de formación docente, elaboración de recursos didácticos, promoción de la lectura y provisión de bibliotecas escolares. Además, esta área cuenta con mayor cantidad de docentes tituladas y titulados. Para Matemática, los programas de formación docente y elaboración de materiales didácticos han sido más acotados, discontinuos en el tiempo y fragmentados tanto con respecto al nivel y/o ciclo de destino como con respecto a los temas abordados.

Las características de ambas asignaturas parecen tener efectos concretos en los procesos de escolarización: mientras que Lengua y Literatura es adeudada por el 20 % de encuestadas y encuestados y solo el 8 % ha acudido a profesoras y profesores particulares, a Matemática la adeudaba el 37% y el 72% acudió a docentes particulares. Lo mismo sucede con Inglés, Química y Física, caracterizadas por quedar como materias adeudadas y requerir de apoyo de docentes particulares para su promoción, a la vez que constituyen áreas en las que se han desplegado políticas de enseñanza más débiles en las últimas décadas.

Sobre el núcleo duro del currículum de la escuela secundaria se concentran las principales controversias de aprendizajes y gustos por parte de las y los estudiantes. Matemática, Física y Química emergen como las áreas que mayores dificultades presentan. Son también asignaturas con insuficientes políticas de enseñanza y producción de recursos didácticos durante los últimos años. Por su especificidad disciplinar, también resultan las materias en las que las familias tienen mayores dificultades para acompañar el trabajo escolar de sus hijas e hijos. Las respuestas de las y los estudiantes marcan, en este sentido, las áreas que consideramos que se deberían privilegiar en las políticas de enseñanza del futuro.

Por otra parte, que coincidan los espacios curriculares que generan gustos, rechazos y aplazos marca la necesidad de revisar el supuesto según el cual lo que explica las dificultades de aprendizaje por parte de las y los estudiantes es el grado de involucramiento o interés en los contenidos escolares. De este modo, podríamos construir un nuevo foco de atención en las políticas de enseñanza y acompañamiento a las propuestas docentes desplegadas por el Estado.

Definiciones y autopercepciones estudiantiles

El estudio relevó también percepciones, evaluaciones, representaciones y definiciones de las y los estudiantes sobre sí mismas y sí mismos, sobre sus escuelas y sobre sus definiciones. Estas dimensiones contribuyen a comprender el modo, la lógica y las apuestas con que ellas, ellos y sus familias resuelven la diversidad de problemáticas que les plantea el trabajo escolar.

Teniendo en cuenta sus notas, el 82 % de las encuestadas y los encuestados se autoperceben como muy buenas y muy buenos (31 %) o buenas y buenos estudiantes (51 %). Estos resultados son similares a los que arrojó una encuesta realizada por el ICIEC-UEPC en 2014 a más de 2.500 estudiantes del último año de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. La continuidad de esta tendencia muestra también que las autopercepciones positivas se incrementan entre las y los estudiantes con madres y padres de mayor nivel educativo (hasta 11 pp).

En esta misma clave, apenas el 20 % de las y los estudiantes define a su escuela como “ni exigente ni comprensiva”. Del resto, la mitad (39 %) la considera exigente y comprensiva. Mientras que quienes asisten a escuelas de gestión privada eligen más frecuentemente la definición de “exigente” (+ 8 pp), aquellas y aquellos que asisten a las de gestión estatal optan por definirla como “comprensiva” (+ 9 pp). Lo mismo sucede con las y los estudiantes con madres y padres con mayor nivel educativo (definiciones en relación a la “exigencia”) y con menor nivel educativo (definiciones en relación a la “comprensión”).

Las diferencias en estas definiciones de las instituciones escolares pueden ser pensadas en relación a diferentes políticas escolares. En las escuelas de gestión privada existe una selección de la matrícula inicial basada en la capacidad familiar de pago de las cuotas, el ideario institucional, los (registros institucionales sobre los) “comportamientos” de las y los potenciales estudiantes, las notas y, en muchos casos, la prohibición velada de repetir de curso. Esta política produce una relativa homogeneidad social y cultural que permite centrarse con mayor fuerza en la dimensión académica o curricular de la enseñanza.

Por su parte, en las escuelas de gestión estatal se trabaja con una mayor heterogeneidad social, que incluye a repitentes, a quienes han tenido trayectorias y asistencias discontinuas en la escuela, a estudiantes “marcadas y marcados” por comportamientos conflictivos, es decir, a una dinámica institucional que, salvo en casos extremos, no valida la exclusión de estudiantes. En estas situaciones, la enseñanza de los saberes disciplinares debe combinarse con la de saberes institucionales y sociales que habiliten la construcción del oficio de estudiantes.

Las percepciones de “escuela exigente” vs. “escuela comprensiva”, en este sentido, dan cuenta de diferencias en las poblaciones estudiantiles, pero también en las condiciones institucionales de trabajo docente, en los saberes que se necesitan privilegiar en cada caso.

Estas percepciones encuentran cierto correlato con los criterios de elección escolar por parte de las familias. Los criterios más frecuentes para la elección de las escuelas fueron: la cercanía de la escuela respecto de la vivienda familiar (36 %), la calidad de la enseñanza (36 %), el ambiente social de la

escuela (25 %) y la cuestión disciplinaria (18 %). El peso de criterios como el académico/disciplinar y el ambiente social es mayor entre estudiantes de instituciones de gestión privada y con madres y padres con mayor nivel educativo; mientras que, entre quienes asisten a escuelas de gestión estatal, así como entre estudiantes que poseen madres y padres con menor nivel educativo, prima como criterio la cercanía espacial.

Finalmente, podemos señalar que, con una tendencia similar a la encuesta implementada desde el ICIEC-UEPC en 2014, más del 90 % de las y los estudiantes en el último año del nivel secundario reconocen aprender cosas útiles en la escuela. Es necesario visibilizar estas voces para relativizar narrativas con gran circulación mediática que ponen el foco en los resultados negativos de las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, según las cuales las y los jóvenes en Argentina no saben o no aprenden lo suficiente.

¿Qué saberes valoran las y los jóvenes al culminar la escuela? Reponer las diferencias y los desencuentros entre percepciones estudiantiles y discursos mediáticos requiere de la incorporación del punto de vista estudiantil sobre el trabajo pedagógico. Tal vez sea este un modo de comenzar a trabajar (e interrogarnos) sobre lo que la escuela efectivamente logra, a partir de lo que las y los estudiantes aprenden, con vistas a ampliar y profundizar dichos aprendizajes.

Esta creencia (la de la utilidad de los saberes escolares), por otra parte, presenta un acuerdo sólido que atraviesa las distintas instituciones y los distintos orígenes sociales de las y los estudiantes. Si bien las diferencias porcentuales existen, no resultan de peso. Y además, en algunos casos, las y los estudiantes en peores condiciones sociales manifiestan una mayor adhesión a esta creencia.



Líneas para pensar política y pedagógicamente la escuela en la pandemia

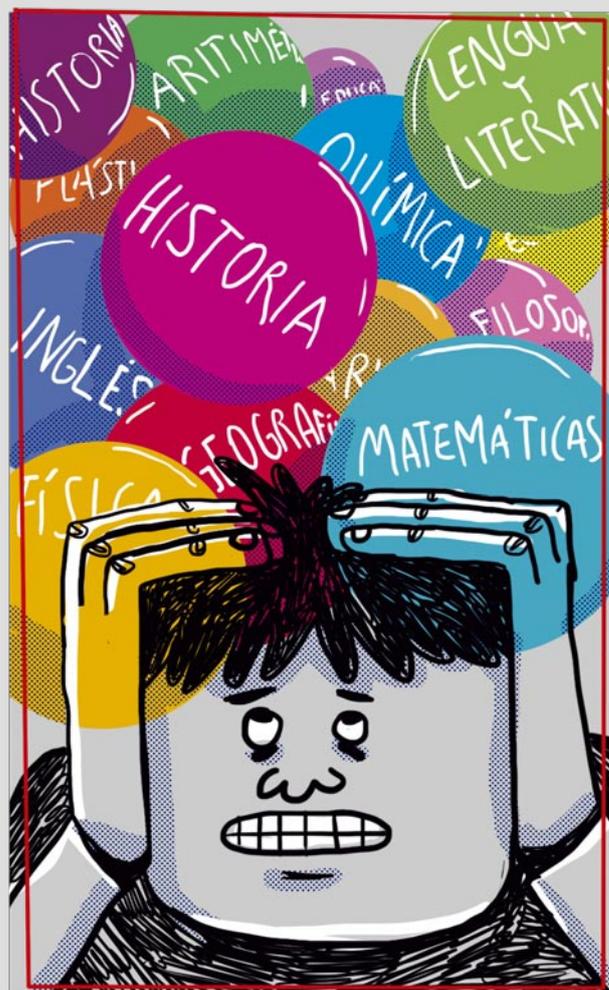
Hacia finales de 2019, cuando la encuesta de este estudio fue aplicada en instituciones educativas de nivel medio en toda la provincia, la escolaridad asumía formas socialmente heterogéneas. Hoy, las condiciones se han transformado, fundamentalmente en dirección a intensificar las desigualdades existentes. La pandemia mundial de Covid-19 y las medidas de aislamiento y distanciamiento social no han hecho sino profundizar las brechas, excluyendo a miles de jóvenes de su escolaridad secundaria, dificultando y complejizando las posibilidades de sostenerse en sus estudios a otros miles y debilitando, para todas y todos, las posibilidades de sostener propuestas de enseñanza sólidas.

En este y anteriores trabajos, hemos hecho foco sobre los desiguales recursos con que cuentan familias y escuelas para apuntalar los trayectos educativos de las y los estudiantes, así como también para generar aprendizajes significativos y de calidad. La provisión de recursos económicos y tecnológicos es el piso sobre el cual construir un mejor y más igualitario sistema educativo: un derecho, una base de consenso, un estado necesario, aunque no suficiente para dicha construcción.

Las desigualdades educativas se traman de un modo más complejo. Es preciso recuperar la dimensión pedagógica como productora de igualdades en el plano de las políticas educativas y las prácticas escolares. Si la transformación de las condiciones materiales de vida de las y los estudiantes y sus familias depende de condiciones ajenas a la lógica escolar y demanda temporalidades de largo aliento e inciertas, la transformación de las condiciones pedagógicas de enseñanza se ha producido de hecho y es sobre la situación presente que es preciso intervenir de manera urgente. En este marco, recuperar el punto de vista de las y los estudiantes como organizadores de prioridades en las políticas educativas y de criterios al interior de las escuelas resulta fundamental.

A partir de este análisis, sistematizamos una serie de conclusiones y líneas de acción, agenda y debate que consideramos vitales para avanzar en un horizonte de igualdad educativa en el mediano plazo:

1 En la educación secundaria, la complejidad de contenidos en muchos espacios curriculares dificulta sobremedida que las familias puedan acompañar los procesos de aprendizajes de sus hijas e hijos sin mediaciones explícitas por parte de sus docentes. Para empezar a desandar esta multiplicidad de complejidades es necesario disminuir la cantidad y diversidad de asignaturas, reor-



ganizando las propuestas curriculares de modo tal que se generen genuinas condiciones para el trabajo cooperativo entre docentes, evitando la fragmentación de demandas académicas y posibilitando el acompañamiento de los procesos de estudio. En este sentido, los esfuerzos realizados por el Estado provincial durante los últimos años en torno a la elaboración de un Nuevo Régimen Académico y la promoción del trabajo por proyectos escolares son apuestas relevantes. En el actual escenario de enseñanza remota, estas apuestas deberían profundizarse con la promoción de integraciones curriculares que posibiliten articulaciones temáticas y conceptuales, evitando la dispersión evaluadora. De este modo, se priorizarían los tiempos para enseñar y también para aprender.

2 En forma complementaria, es relevante señalar que la ausencia de presencialidad impide desarrollar modalidades de enseñanza basadas en la exposición dialogada, el relato y la observación. Por ello, es necesario profundizar el trabajo conjunto y colaborativo de espacios curriculares –recuperando la experiencia de los últimos años– mediante el diseño estatal de situaciones problemáticas que permitan articulaciones modélicas en torno a temas y problemas, identificando contenidos, sugiriendo actividades y orientando a las y los docentes para registrar las producciones estudiantiles. La promoción de integraciones curriculares en este marco puede fortalecer en múltiples niveles los procesos reflexivos y colaborativos de trabajo pedagógico.



3 Es preciso, también, promover modos colaborativos de trabajo pedagógico con las y los estudiantes. Esto supone atender dos cuestiones: por un lado, el carácter de las propuestas didácticas; y por el otro, el dominio de aplicaciones informáticas, herramientas y recursos didácticos que posibiliten diversificar el tipo de propuestas de enseñanza. Ambas cuestiones deberían formar parte de las prioridades de formación docente desplegadas por parte del Estado, pero también de los saberes críticos y reflexivos a desarrollar entre la población estudiantil.

4

Las disciplinas o asignaturas con políticas de enseñanza más escasas, fragmentarias, discontinuas y territorialmente dispersas –como Matemática, Física, Química e Inglés– son las que se transforman en los mayores obstáculos para las y los estudiantes. Su estudio y promoción se resuelven de modos muy diferentes según las condiciones sociales, económicas y educativas de las y los estudiantes y sus hogares: quienes pueden contratar docentes particulares apuntalan los trayectos estudiantiles sumando estos servicios a los recursos ya existentes en los hogares. Mientras tanto, el resto de las y los estudiantes quedan a merced de sus posibilidades individuales, los apoyos que consiguen de sus docentes y/o de sus compañeras y compañeros. Por su parte, los desempeños estudiantiles en Lengua y Literatura permiten apreciar que, allí donde se han sostenido en el tiempo políticas de enseñanza integrales (formación docente, provisión de recursos para enseñar y aprender y producción de materiales didácticos), disminuyen los obstáculos para las y los estudiantes. Los esfuerzos centrados en el desarrollo de capacidades fundamentales, formatos curriculares y secuencias didácticas requieren rearticularse dotando de protagonismo a la especificidad de los saberes involucrados y la accesibilidad a recursos didácticos específicos para enseñar y aprender.

5

Frente a esta situación, no darle centralidad a la cuestión pedagógica en el Estado puede contribuir a profundizar las desigualdades ya existentes. Por ello, resulta crucial que, junto a la elaboración de políticas específicas de formación docente, se elaboren y distribuyan materiales comunes para la enseñanza en el conjunto del sistema educativo que permitan disminuir la dispersión de temas y formas de enseñanza, jerarquizando lo que la escuela debe enseñar, con orientaciones y actividades modelos. Dichos materiales deberían prever mecanismos de testeos que permitan: a) su reajuste a partir de consultas en escala a las y los docentes sobre su adecuación, viabilidad y eficacia; y b) su elaboración y reformulación en mesas de trabajo integradas por docentes, contenidistas y didactizadores. De ese modo, se generarían mejores condiciones para elaborar materiales significativos, pertinentes y posibles de ser incorporados a las propuestas de enseñanza.

6

También es preciso institucionalizar el diálogo con el punto de vista de las y los estudiantes. Es necesario producir dispositivos institucionales que posibiliten encontrar y acercar sus perspectivas sobre las propuestas escolares: generar redes solidarias entre estudiantes que fortalezcan su identidad grupal; promover la elección de representantes por curso y ciclo como agentes mediadores en la socialización de información común, utilizando las distintas redes y plataformas de comunicación virtual que estén a nuestro alcance. Pero también adquiere relevancia habilitar la circulación de la palabra sobre cómo se están sosteniendo en la escolaridad. No se trata solo de comunicarse con ellas y ellos. Se requiere, además, producir entornos de menor soledad para transitar la compleja situación de escolaridad en el tiempo presente.

7

La situación de aislamiento y distanciamiento preventivo reconfiguró la relación entre familia y escuela, trasladando a los hogares tensiones del trabajo de enseñanza que, en situación de presencialidad, las y los docentes gestionan a partir de su formación profesional. En el actual contexto, en cambio, madres y padres se ven obligadas y obligados a hacerlo intuitivamente, con recursos y experiencias fragmentados y muy desigualmente munidos para tal fin. Esta situación es más compleja aún si se considera que los contenidos enseñados por más de diez docentes durante 25 horas semanales deben ser actualmente sostenidos y acompañados por (generalmente) hasta dos personas (madres y padres) que, en muchas ocasiones, no han finalizado la escolaridad secundaria. En este marco, consideramos que la política de continuidad pedagógica no puede exigir de las madres y los padres desempeños equivalentes a las prácticas cotidianas de docentes en el aula, con modos homólogos e igual eficacia. Las familias en cuarentena concentran un conjunto de tareas y responsabilidades habitualmente distribuidas entre diferentes espacios y actores y, en muchos casos, esta diversidad de trabajos y el peso del acompañamiento escolar recae solo sobre las madres. La escuela debe adoptar las medidas para revertir, tanto como sea posible, esta situación asimétrica.

8

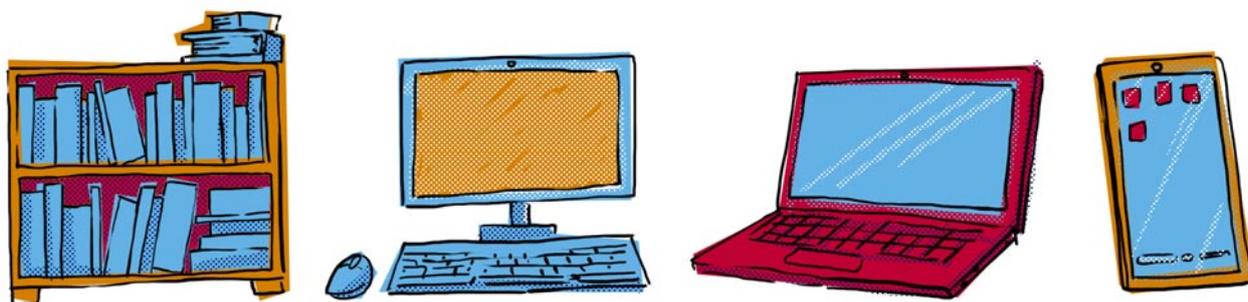
El estado de alerta y reflexividad permanente sobre la coyuntura actual puede resultar en una oportunidad para convocar a otras instituciones (como universidades, entidades científicas, museos, gremios, etc.) para realizar y ofrecer aportes que fortalezcan la propuesta del Ministerio de Educación mediante el desarrollo de materiales, formaciones, asesoramientos, etc. Dicho gesto, además de generar mejores condiciones estatales para intervenir sobre la situación actual, contribuye a fortalecer la institucionalización de sentidos compartidos sobre los mejores modos de enseñar en estos contextos.

9

La envergadura del desafío generado por la pandemia hace que la mera cobertura de cargos docentes sea una respuesta escasa para las necesidades del sistema educativo. Es imperioso avanzar en la consideración de más cargos docentes. Se trata de enseñar y acompañar a las y los estudiantes en sus procesos de estudio, de combinar la elaboración de actividades didácticas con su ajuste a las aplicaciones y programas específicos, de formarse y aprender simultáneamente a desplegar las prácticas de enseñanza y de sostener este conjunto de prácticas en designaciones por horas cátedras y no por cargos docentes.

La multiplicación de demandas académicas, la intensificación de demandas tecnológicas y de conectividad hacia dentro de los hogares, sumadas a la difícil logística de tiempos escolares y laborales en contextos de convivencia atravesados por conflictos interpersonales e intergeneracionales, toman forma muy diversa en familias y hogares con condiciones, recursos y prácticas muy distintos entre sí.

La vida cotidiana de las escuelas lidia permanentemente con las desigualdades sociales de origen de sus estudiantes y con las condiciones y herramientas laborales insuficientes para sus docentes, pero, en el contexto actual, a esto se le suma el plus de trabajo que impone la virtualización y las tendencias hacia la fragmentación, la individuación y la desconexión en el trabajo de enseñar y en el trabajo de aprender. Visualizar las líneas de acción en la intervención pedagógica implica recuperar la disposición para actuar en el presente, movilizandolos todos los recursos disponibles para seguir construyendo igualdad educativa, incluso en sociedades signadas por la presente pandemia mundial.



*Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba*

Autoridades de UEPC:

Secretario General, Juan Monserrat
Secretaria General Adjunta, Zulema Miretti
Secretaria de Educación, Aurorita Cavallero

**El Informe es parte de la Serie “Aportes para el debate educativo”.
Fue elaborado por el Área de Investigación del ICIEC-UEPC:**

Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Micaela Pérez Rojas,
Enrique González Castro, Eduardo González Olguín

Coordinación de Producción:

Área de Comunicación del ICIEC-UEPC:

Luciana Corigliano, Laura Pellizzari, Melina Storani

Edición: Carla Fernández

Diseño: Zetas - Comunicación y Diseño

**Publicación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC),
San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Mayo 2020.**

Tel.: 0351 4208940/04 - conectate@uepc.org.ar

Otras publicaciones de ICIEC-UEPC para consultar y descargar

uepc.org.ar/conectate

Condiciones de escolarización, experiencia estudiantil y desigualdades educativas en la escuela secundaria de Córdoba. Informe de investigación N° 1, (2020).

Presentamos los primeros resultados de una encuesta que realizamos desde ICIEC-UEPC en noviembre de 2019 a estudiantes del último año de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba, para conocer cómo habitan la escuela, las actividades que realizan en paralelo y, los modos en que se organizan para atender demandas escolares y proyectan sus futuros. <https://bit.ly/3nwpFvm>



Sin Conectar Igualdad la brecha digital creció desde 2016. Serie Aportes para el debate educativo (2019).

Documento de análisis sobre la situación actual en materia de políticas de inclusión digital educativa. <https://bit.ly/3IHcprp>



La desigualdad también la refleja PISA. Aportes para el análisis crítico de los desempeños escolares en Argentina y Córdoba. Serie Aportes para el debate educativo (2019).

Compartimos un análisis sobre los resultados de PISA para Argentina publicados el 3 de diciembre de 2019. <https://bit.ly/36Zqqv>



Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba



Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba



Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

