

Diálogos entre las teorías y las políticas curriculares para la educación secundaria en pandemia

Dialogues between curricular theories and policies for secondary education in a pandemic

Carlachiani, Camila

 **Camila Carlachiani**
camilacarlachiani@gmail.com
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

El cardo
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
ISSN-e: 1851-1562
Periodicidad: Anual
núm. 19, 2023
elcardo98@gmail.com

Recepción: 13 Abril 2023
Aprobación: 07 Mayo 2023
Publicación: 29 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/567/5674121005/>

DOI: <https://doi.org/10.33255.18511562.1611>

Resumen: Este ensayo indaga en las complejas relaciones y diálogos que se tejen entre las teorías y las políticas curriculares. Entendidos como *conversación complicada*, se exploran los discursos que en ambos campos se instalaron en el período 2020-2022 dirigidos a la educación secundaria.

Se aborda el lugar de las teorías entendidas como aquellas prácticas que hegemonizan ciertos discursos. A la vez, se presentan algunas tendencias dentro de lo que se reconoce como políticas curriculares para abordar los diálogos y controversias que se despliegan entre estos dos registros.

El propósito de este escrito parte de la inquietud de dilucidar e interpretar aquellos discursos que, en el período 2020-2022 en un contexto de pandemia mundial ocasionada por la propagación del COVID-19, se instalaron en las políticas curriculares nacionales y provinciales en Santa Fe para la educación secundaria. Se trata de analizar los modos en que la irrupción que implicó la suspensión de clases presenciales durante 2020, —con el retorno progresivo a la presencialidad en 2021 y el reanudamiento de la presencialidad plena en 2022—; impulsó ciertas preocupaciones como inaugurales tanto desde el ámbito académico como desde las políticas destinadas a este nivel educativo.

Se trata de conceptos que fueron sedimentando una trama discursiva instalándose con fuerza en el período mencionado pero que, al relevar las investigaciones y producciones sobre educación secundaria en los últimos quince años, se advierte que datan desde antes. Específicamente los ejes de análisis son: *sostenimiento de vínculos; continuidad pedagógica; contenidos priorizados; intensificación de la enseñanza, trayectorias escolares; evaluación y acreditación; y trayectos curriculares.*

Palabras clave: teorías y políticas curriculares, educación secundaria, pandemia.

Abstract: This essay investigates the complex relationships and dialogues that are woven between curricular theories and policies. Understood as a *complicated conversation*, the discourses that were installed in both fields in the period 2020-2022 aimed at secondary level education are explored.

The place of theories understood as those practices that hegemonize certain discourses is addressed. At the same time, some trends are presented within what is recognized as curricular policies to address the dialogues and controversies that unfold between these two registers.

The purpose of this writing is based on the concern about elucidating and interpreting those discourses that, in the period 2020-2022 in a context of a global pandemic caused by the spread of COVID-19, were installed in national and provincial curricular policies in Santa Fe. for secondary education. It is about analyzing the ways in which the irruption that implied the suspension of face-to-face classes during 2020, —with the progressive return to face-to-face classes in 2021 and the resumption of full face-to-face classes in 2022—; It promoted certain concerns as inaugural both in the academic field and in regard to the policies aimed at this educational level.

These are concepts that were laying sediments of a discursive plot, establishing themselves strongly in the aforementioned period, but when surveying the research and productions on secondary education in the last fifteen years, it can be seen that they date from before. Specifically, the axes of analysis are: *maintenance of links; pedagogical continuity; prioritized content; intensification of teaching, school trajectories; evaluation and accreditation; and curricular paths*

Keywords: currículum theories and curricular policies, secondary education, pandemic.

La discusión en torno a problematizar qué son las teorías y el papel que cumplen en la vida social permite deconstruir su función normativa y su aspiración universalista. Desde una perspectiva moderna, las teorías son grandes explicaciones sobre la vida social, universales, aplicables a distintos contextos y cerradas, ya que se conforman por un conjunto de elementos que es limitado. Cuando se habla de teorías, se asocian a un cuerpo de conceptos más o menos homogéneo, con ciertas lógicas epistemológicas que permiten edificar, ladrillo a ladrillo, un edificio inamovible. En esta construcción, los sólidos cimientos se van sedimentando a partir de determinados conceptos validados por su cientificidad y valor social. Frente a esta caracterización, se acude a distintos autores que realizan relevantes aportes para deconstruir este supuesto y desde allí construir enunciaciones sobre la teoría curricular desde una mirada poscrítica y posestructural.

De acuerdo con Butler (2001), deconstruir no es negar o hacer a un lado, sino cuestionar y abrir un término a una reutilización o recolocación que previamente no ha sido autorizada. Dejar el término libre en un futuro a múltiples significaciones, emanciparlo de las ontologías a las que ha sido restringido y darle juego como un sitio donde puedan ver la luz significados aún no previstos. En este sentido, lo primero que resulta relevante deconstruir es la pretensión de universalidad de los términos que se erigen desde una mirada moderna tales como pueden ser familia, infancia, escuela, currículum —entre muchos otros—. Para ello el término universalidad tendría que quedar permanentemente abierto, disputado y contingente, para no dar por cerrados reclamos futuros de inclusión por adelantado. Cualquier concepto totalizador de lo universal suprimirá en vez de autorizar los reclamos no previstos ni previsibles que serán hechos bajo

el signo de lo *universal*. No se trata de acabar con esta categoría, sino tratar de aliviarla de su peso fundamentalista para convertirla en un sitio de disputa política permanente (Butler, 2001).

Para dar lugar a tal disputa, es importante reconocer los saberes en sus multiplicidades y particularidades. Foucault ([1997] 2021) recupera los saberes sometidos considerando que se tratan, por un lado, de contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Por otro lado, alude a aquellos saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos. En ese acoplamiento entre los saberes enterrados de la erudición y los saberes descalificados por la jerarquía de los conocimientos y las ciencias se jugó lo que efectivamente dio su fuerza esencial a la crítica de las ciencias (Foucault, [1997] 2021). Desde esta perspectiva, se reconocen las luchas de poder para definir qué es conocimiento y cuál es la significación hegemónica que da lugar a la validez de un conocimiento sobre otro/s. Haraway (1995) afirma que todas las fronteras internas y externas del conocimiento son teorizadas como movimientos de poder, no movimientos en dirección a la verdad. Tal como se advirtió en trabajos anteriores (Morelli y Carlachiani, 2022), la definición de los conocimientos que responden a la pregunta sobre qué enseñar es uno de los nudos que se disputan y, a la vez, comparten las teorías del currículum y las políticas curriculares.

Cabe encarar entonces una apuesta genealógica para analizar aquello que este escrito pretende: abordar los diálogos y relaciones entre las teorías del currículum y las políticas curriculares para la educación secundaria durante y después de la pandemia. Entendidos como *conversación complicada* (Pinar, 2014) enlazan experiencias del pasado, del presente y del futuro. Implica la conversación con otros, involucrando tiempos históricos y lugares geográficos, diferencias culturales, generacionales y locales. Se trata de procesos simultáneamente públicos y subjetivos, particulares y colectivos. La genealogía, de acuerdo con Foucault ([1997] 2021), sería potente para romper el sometimiento de los saberes históricos y liberarlos, es decir, hacerlos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico.

Resulta necesario recordar que el campo del currículum se erigió como teoría científica a partir de la racionalidad técnica estadounidense cuya hegemonía continúa vigente a casi un siglo de su surgimiento. Reconocerla no implica desconocer otras teorías curriculares que fueron construyéndose desde distintas posiciones, situadas en contextos históricos y geográficos particulares tales como el enfoque práctico del currículum, las corrientes críticas e incluso perspectivas poscríticas.

Ante tal diversificación de conceptualizaciones Young (2013) afirma que el campo del currículum se encuentra en crisis. Al cambiar de un modelo tecnicista de instrucción asociado a las corrientes pioneras para una crítica ideológica, la teoría del currículum perdió su objeto fundamental: lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela. Según este autor esa pérdida del objeto tuvo dos consecuencias. La primera es que abrió la puerta de la teoría del currículum a un amplio espectro de investigadores de los campos de la Filosofía, la Literatura y los Estudios Culturales que tienen poco para

decir específicamente sobre el currículum. La segunda consecuencia es que los gobiernos y los elaboradores del currículum prestan cada vez menos atención a los teóricos del currículum como especialistas del campo (Young, 2013). Desde este lugar se reconocen algunos desencuentros entre las teorías y las políticas. Además, Young (2013) señala que la crisis de la teoría del currículum se configura en torno a tres cuestiones: 1. La desconfianza en la especialización como fuente primaria de nuevo conocimiento en cualquier campo. 2. La expansión masiva de la escolarización llevó, paradójicamente, a la pérdida de confianza en su papel potencialmente emancipador. 3. La aceptación, cada vez mayor, entre investigadores del campo de la educación, de la idea de que el conocimiento no tiene cualquier significado o valor intrínsecos. El autor sostiene que la visión de esta cuestión fue limitada a ¿Este currículum tiene sentido para mis alumnos? En vez de cuestionar ¿Cuáles sentidos se abrirán para mis alumnos con este currículum?

Se advierte, entonces, que la pregunta por el conocimiento que se enseña y por las posibilidades que las escuelas tienen de cambiar a la sociedad (Apple, 2018) gozan de cierta centralidad en los debates curriculares. Young (2013) afirma que el propósito del currículum, por lo menos en las sociedades modernas, no es apenas transmitir el conocimiento acumulado, sino que también se trata de habilitar a próximas generaciones para construir sobre ese conocimiento y crear uno nuevo.

Por otra parte, Pinar (2016) propone la verticalidad de las historias intelectuales y la horizontalidad de las circunstancias presentes para abordar los estudios del currículum. La verticalidad como historia intelectual del campo exige la atención sostenida hacia las circunstancias externas en que las ideas son generadas. La horizontalidad refiere al conjunto actual de circunstancias intelectuales del campo. Horizontalidad y verticalidad son estructuras disciplinares entrelazadas. Desde esta perspectiva, se reconoce que la conformación de las teorías del currículum componen una compleja trama que no es lineal. Se trata de un territorio disperso en un diálogo internacional de disputas políticas, atravesadas por dimensiones sociales, culturales, económicas, estéticas y éticas, cuya pretensión normativa implica decidir qué enseñar, a quiénes, para qué y por qué. A cada una de estas decisiones la teoría curricular, sea cual sea su perspectiva, le provee una respuesta normativa, un deber ser, un sentido que, finalmente, es construido a través de la hegemonía.

Con el propósito de desarmar tales pretensiones normativas del currículum Macedo (2017) afirma que, para una teoría curricular comprometida con la educación, interesa el conocimiento como ausencia porque es esa ausencia la que posibilita la experiencia de estar con otro. El conocimiento como ausencia no es la defensa de la escuela sin contenido (Macedo, 2017) sino una apuesta por la apertura de experiencias diversas con el saber.

Las políticas curriculares

Las políticas curriculares son discursos que condensan una serie de problemas asociados con los saberes, conocimientos y contenidos que las escuelas transmiten, en una compleja trama que va —en la actualidad— desde el problema del reconocimiento y la inclusión social, hasta la formulación del currículum por

competencias y las evaluaciones estandarizadas. Macedo (2017) señala, frente a estas últimas, que en la medida en que todo lo aprendido precisa ser demostrado por demanda o reconocido de antemano, no hay espacio para el surgimiento de lo inesperado. Bajo este esquema, la participación docente termina siendo un supuesto detrás del cual se asume una responsabilización por un proyecto de reconocimiento que ya está trazado previamente, donde no hay espacio para imponderables (Morelli y Carlachiani, 2022).

Ante este escenario, adquirir conocimiento para ser alguien es la respuesta que la teoría curricular viene produciendo frente a la interpelación por la función de la escuela. Tal respuesta marca una simbiosis entre conocimiento y contenido, que juega a la escolarización en el terreno de la propiedad de un conocimiento-cosa (Macedo, 2017). El conocimiento es el objeto central de las cuestiones curriculares desde el surgimiento del campo del currículum ¿Qué debe ser enseñado? ¿Cuáles son los modos de producción de ese conocimiento? El conocimiento seleccionado y priorizado por los currícula es una lucha por la significación, una preocupación por los procesos de subjetivación y diferencia (Alves Paraíso, 2017).

En este punto, es preciso señalar que las discusiones en torno a las diferencias culturales y al reconocimiento son llevadas en el marco de políticas neoliberales a otros sentidos que, lejos de procurar justicia social e igualdad, profundizan las desigualdades responsabilizando a los propios sujetos de su educación dentro de sistemas individualistas y meritocráticos. Dias Da Silva (2017) sostiene que los dispositivos de personalización del plan de estudios impulsan que los propios estudiantes definan su curso formativo tornándose flexible, personalizable y creativo, advirtiendo que tales prácticas son movidas por la emocionalización pedagógica, la algoritmización subjetiva y por la personalización de los itinerarios formativos.

Por otro lado, Biesta (2012) manifiesta que, en las discusiones sobre las finalidades de la educación, es preciso distinguir entre las formas por las cuales la educación puede contribuir para la cualificación, la socialización y la subjetivación. De este modo, se advierten los modos en que los análisis sobre las políticas curriculares versan sobre cuestiones asociadas a ciertas normatividades. Podría afirmarse que la pretensión de normatividad se traslada del campo del currículum a las políticas y de las políticas a las teorías. De acuerdo con Dias Da Silva (2017) la producción académica en torno a las políticas curriculares permitiría una reflexión sistemática acerca de la propia construcción del conocimiento escolar, sus límites y modos de organización y, al mismo tiempo, su disposición y articulación con procesos políticos.

¿De las teorías a las políticas curriculares o de las políticas a las teorías curriculares?

La matriz del currículum como campo intelectual fue sellada por la racionalidad técnica que hegemonizó ciertas cuestiones vinculadas con los fines que desea alcanzar la escuela, la selección de actividades, su organización y evaluación (Tyler, 1973), dando forma a su objeto de estudio. En el marco de esta tradición, el currículum se ocupaba centralmente de organizar el sistema escolar. Entendido

como documento que direcciona de forma prescriptiva los contenidos y objetivos de enseñanza, su función era controlar la tarea docente (Westbury, 1998).

Frente a tal hegemonía, el campo del currículum se fue robusteciendo con teorías, conceptos, preguntas, investigaciones, producciones académicas y publicaciones en diferentes lugares del mundo a lo largo de los últimos cien años. Con aportes de distintas disciplinas como la sociología, la filosofía y los estudios culturales -entre otras- y el desarrollo y expansión de los sistemas educativos, las teorías de este campo intelectual entraron en diálogo y a veces en controversia con las políticas que los Estados fueron definiendo para los sistemas educativos.

Macedo (2021) plantea que ya desde hace mucho tiempo, la bibliografía del campo curricular viene destacando que el «acuerdo» sobre un currículum formal no agota su significación. Como una pieza normativa, este documento será reiterado indefinidamente y de formas imprevisibles, restituyéndose en las escuelas, en los salones de clase, por parte de cada profesor y por cada alumno, así como en muchos otros espacios sociales. En el marco del propio Estado que lo emitió, la disputa política sigue sus efectos incontrolables. Sin embargo, el hecho de que sean incontrolables no impide que esos efectos puedan ser desbastadores para quienes tienen el compromiso de hacer «la vida de las minorías (...) más posibles y más soportables» (Butler, 2018, p.40 en Macedo, 2021). En este sentido, Macedo (2017) sostiene que una teoría curricular responsable precisa abrir más que dirigirse a un otro por un proyecto de reconocimiento.

Bhabha (2013) brinda aportes para pensar, a partir de la noción de tercer espacio, en el currículum como enunciación. Se trata de un acto donde importa tornar posible la emergencia de las diferencias lo cual no apuesta al relativismo, sino que relocaliza la decisión sobre qué es relevante para la educación en el terreno de una decisión ética. Es una enunciación que está siempre abierta a la alteridad obligando a la negociación constante con esa alteridad que nos constituye (Macedo, 2017). En este sentido, frente al currículum como norma universal que permite la unidad en la educación de un Estado, es preciso que se defienda, cada vez con más énfasis, que la potencia de la vida no está en reducir la multiplicidad y la diferencia a una identidad nacional, superior, trascendental, a un común idealizado, sino en el reconocimiento y valorización de los diferentes modos de existencia que cohabitan el mundo (Alves, Ferrazo y Oliva Gomes, 2019).

El currículum como parte de lo que un gobierno define para la educación y la escolarización permitieron el devenir del campo curricular como espacio de producción teórica e intelectual. Las políticas curriculares también comparten la ambigüedad de ser disputadas por el campo académico y el de la política, en tanto los discursos que en ambos se instalan a veces convergen y otras presentan diferencias y hasta entran en contradicción.

Educación secundaria: entre las políticas y la academia

La educación secundaria como objeto es un punto clave para interpretar los cruces, diálogos, tensiones, encuentros y desencuentros entre las políticas curriculares y la producción académica. Especialistas en el campo dan cuenta, a través de la producción de distintos estados del arte, de la relación entre ambos registros (Fuentes, 2014; Pinkazs 2015; Steinberg, Pinkazs y Montes, 2018;

Pikanzs y Montes, 2020). Uno de los supuestos que sostiene Pinkazs (2015) consiste en postular que la presencia creciente de investigaciones sobre educación secundaria puede explicarse, en parte, por la agenda pública ya que dos décadas de presencia continua de políticas de extensión de la escolarización secundaria en Argentina -y en la región- han estimulado la preocupación por la producción de conocimientos sobre el nivel. Por su parte, Acosta (2015) afirma que ya en 1999 en un seminario desarrollado por IIPÉ UNESCO, se destacó que fueron las políticas (las reformas) las que daban cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y el formato de la escuela secundaria, lo cual la configuró -en parte- como objeto de estudio.

Fuentes (2014) propone una periodización en tres etapas para identificar los problemas y objetos que se fueron construyendo por parte de la academia y de las políticas: 2003-2006 (proceso de rearmado de la institucionalidad del sistema educativo frente a la crisis social, económica e institucional de los años previos), 2007-2009 (etapa de producción legislativa y de políticas que impactan tanto en el nivel medio como en el ámbito científico: la producción de nueva normativa, el aumento del financiamiento en las dos áreas, la estabilización de dispositivos institucionales como el Consejo Federal de Educación, etc.) y 2010-2013 (se constituiría en un campo a indagar acerca de los tópicos más recientes y la conformación actual de la agenda de investigación, presuponiendo una cierta estabilidad en el crecimiento de la investigación, continuidades o discontinuidades en el desarrollo de ciertos temas o preocupaciones, la presencia de algunas instituciones y la consolidación del financiamiento durante estos años). El autor señala que, aunque existe una diversificación temática, es posible identificar nudos donde convergen preocupaciones tanto en la agenda pública como en la investigación sobre la escuela secundaria, cuyos diálogos no se consolidan por motivos tales como: las tradiciones disciplinarias de los investigadores, el campo de interlocución que plantean en sus investigaciones, las tradiciones institucionales o regionales en la construcción de problemas de investigación y de elección de temas o el tipo de agencia que produce conocimiento. En el mismo sentido, Steinberg, Pinkazs y Montes (2018) advierten que si algo caracteriza a la producción de conocimientos sobre educación en nuestro país es la escasa o nula relación entre los resultados de las indagaciones de los científicos y la toma de decisiones en materia de política educativa.

La debilidad de este vínculo se podría explicar en función de dos cuestiones relacionadas entre sí: por un lado, la inusual relación entre científicos y políticos en pos de pensar juntos las decisiones más apropiadas, y por otro, la evidente ausencia de transferencia de los resultados de la investigación a las políticas. (p.76)

En este punto, resulta interesante señalar que ya en 1985 Braslavsky advertía sobre la necesidad de realizar investigaciones que profundicen acerca de qué función cumple la escuela secundaria y qué funciones necesitan la sociedad y el Estado que cumpla.

Con respecto al campo académico y científico como espacio donde se producen discursos y sentidos en torno a la educación secundaria como objeto de estudio, es posible reconocer la circulación de ciertas nociones y conceptualizaciones desde hace al menos quince años: el par masificación/ modelo institucional; fragmentación educativa y trayectorias escolares. No

obstante, la abundancia de investigaciones y producciones en torno a los ejes mencionados también encuentran sus limitaciones con respecto a los modos de abordajes teórico-metodológicos desarrollados.

Gorostiaga (2015) señala la necesidad de desarrollar análisis más completos y sofisticados sobre el origen y sentido de las políticas de las últimas décadas y su rol en términos de legitimación del Estado. Refiere a la necesidad de profundizar en el nivel macro, «en el cual sería de gran utilidad una estrategia de investigación comparada a nivel regional para indagar sobre, por ejemplo, la relación entre las políticas para el nivel secundario y los modelos de desarrollo» (p.43). A este planteo se suma Terigi (2015) cuando advierte que, dentro de las investigaciones sobre el nivel secundario, predominan los estudios de caso al tiempo que son escasas las investigaciones cuya representatividad tenga mayores alcances y construyan problemas más generales. En los últimos 15 años la mayor parte de las indagaciones sobre políticas educativas de nivel secundario presentaron un encuadre micro social.

Los científicos se preocuparon por estudiar los procesos de apropiación de las políticas en el nivel local y adoptaron para ello –en su mayoría– la modalidad de “estudios de caso” que incluyen una gran riqueza para obtener un conocimiento profundo de los significados y las prácticas contextuales, pero impiden las generalizaciones necesarias para ajustar los contenidos más débiles de dichas políticas. (Steinberg, Pinkaz y Montes, 2018, pp. 80-81)

En este sentido, Acosta (2015) señala que en la producción académica de las Ciencias de la Educación —en el campo local— son escasos los estudios que asuman una perspectiva de la historia de la educación comparada. Esta permite corroborar la existencia de problemas comunes en el mundo occidental en relación con el par masificación-formato de la escuela secundaria. La Educación Comparada se constituye como disciplina en el momento de configuración de los sistemas educativos y se origina en una práctica de fines del siglo XVIII y del siglo XIX: la pedagogía del viajero.

Como se señaló previamente, la escuela secundaria ha sido conceptualizada como tema del campo educativo y como problema de la política educativa y curricular en forma simultánea. Según Acosta (2015) recurrir a un marco histórico comparado resulta pertinente ya que permite articular la génesis de la escuela secundaria, su transformación en objeto de la política educativa y los efectos de esta articulación sobre los términos posibles para pensarla. De este modo, se imbrican tres dimensiones: la histórica, la sistémica y aquella ligada a los procesos de internacionalización.

Con respecto a esta última, alude al proceso de migración, difusión y recepción transnacional de discursos y prácticas educativas (Schriewer, 2002, 2010, citado en Acosta 2020), constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011, citados en Acosta 2020). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de guiones educativos estandarizados transnacionalmente. La autora propone, tomando los aportes de Tröhler (2013), una lectura en clave de lenguajes como un almacén que alberga términos posibles para la discusión. Se trata de un término que refiere a los modos de pensar, hablar o escribir sobre educación y es utilizado para comprender por qué las personas empiezan a pensar, a partir de determinado momento histórico, que ciertas

circunstancias sociales deben ser identificadas como cuestiones educativas que incluyen una diversidad de patrones y cómo estos evolucionaron a lo largo del tiempo hasta la actualidad. Tröhler (2013) señala que los lenguajes son como contratos porque construyen de forma normativa lo que se percibe como realidad social. Además, advierte, existen varios lenguajes al mismo tiempo, aunque generalmente, uno es el que predomina. «En otras palabras, cada época tiene su modo o modalidad dominantes de percibir, analizar y debatir los fenómenos políticos y también tiene modos alternativos que operan en el trasfondo» (Tröhler, 2023, p. 28). La fertilidad de este enfoque para interpretar los complejos procesos que configuran las prácticas de sedimentación de la escuela secundaria radica en cuatro características: es empírico, histórico, analítico, internacional y comparativo. Como ventaja, Tröhler (2013) plantea que los lenguajes son principalmente transnacionales y, por tanto, trascienden el alcance nacional dominante de la investigación educativa. Además «dado que solo hay un número limitado de lenguajes, el análisis de esas actitudes normativas fundamentales ofrece el mapeado de las fuentes actuales e históricas: las propuestas, los argumentos, los sistemas y los conceptos» (p. 39).

Acosta, Fernández y Álvarez (2020) afirman que la idea de una cultura de la escolarización dominante sirve de marco para pensar procesos de transferencia e internacionalización de ideas y prácticas educativas desde los que podría pensarse el caso de la configuración de la escuela secundaria argentina en tanto partícipe de esa dinámica de encuentro entre modelos globales y prácticas locales de escolarización. Se trata de indagar sobre la educación secundaria en términos de categorías con potencial para explicar los procesos de génesis, configuración, expansión y cambio en el desarrollo de la escuela secundaria argentina. Esta perspectiva resulta potente para estudiar los modos en que ciertos conceptos se instalan con fuerza —y a veces como inaugurales— en el período 2020-2022 tanto en el registro de las políticas como de las producciones científicas en torno a la educación secundaria¹, poniéndolos en diálogo con procesos de mediana duración que permiten reconocer la complejidad de su emergencia y configuración histórico-social. De este modo, la comparación se proyecta en dos sentidos «como una forma de ubicar el problema en el plano local y como recurso para la construcción de categorías analíticas» (Acosta, Fernández y Álvarez, 2020, p. 15).

Políticas curriculares en pandemia: diálogos con la producción académica

La propagación del covid-19 fue un acontecimiento mundial que dislocó las estructuras y rutinas conocidas, produciendo una suspensión de la materialidad (Morelli, 2021) que alcanzó a la mayoría de las instituciones sociales y al sistema educativo en su conjunto. El inédito cierre de las escuelas y la suspensión de clases presenciales generó interrogantes e inquietudes en torno a cómo continuar sosteniendo la escolaridad en un escenario desconocido. Las exploraciones realizadas permiten vislumbrar diferentes discursos que se instalaron en las políticas curriculares a partir de la pandemia, tanto en lo que fue el período de educación en la distancia durante el año 2020, el progresivo e intermitente

regreso a la presencialidad en 2021, hasta el reanudamiento de la presencialidad plena en 2022.

Educación en la distancia, educación remota de emergencia (Lugo, 2021; Area Moreira, 2021), *suspensión de la materialidad* (Morelli, 2021) y aprendizaje en el hogar comandado por la escuela (Terigi, 2020) fueron las denominaciones que especialistas en el campo educativo ofrecieron —en un primer momento— para reconocer las nuevas configuraciones en las cuales la escolaridad continuaba sucediendo en un contexto inédito. La ampliación del contexto de transmisión (Acosta y Grazier, 2022), permite caracterizar las formas de escolarización durante ese tiempo ya que las modalidades que adoptó el contexto de transmisión podrían indicar alteraciones de las formas de escolarización. Esta noción supone una nueva combinación de las características del tiempo y el espacio escolar, dentro o fuera de la simultaneidad presencial, en un ritmo, más intenso o más débil y en relación con unos recursos materiales y simbólicos.

Ante este escenario, durante el año 2020 se instalaron dos preocupaciones en el plano de las políticas curriculares que fueron robustecidas por la producción académica: el sostenimiento de vínculos y la continuidad pedagógica. Una de las inquietudes al respecto, era cómo reponer estos elementos cuando el espacio común compartido había sido desplazado hacia el espacio doméstico desde donde docentes y estudiantes entraban en contacto, en el mejor de los casos, por medio de la virtualidad. Cómo construir y sostener vínculos en la distancia se convirtió en un problema elemental. Núñez (2003) permite abordarlo al señalar como característica fundamental del vínculo educativo la fugacidad. Esto implica reconocer que no es del orden de lo estable, de lo inmutable, lo perenne. Sin embargo, deja una marca. Se trata de un vínculo que se sostiene en un tiempo, que se construye con la voz, la palabra, los gestos y las miradas. ¿Cómo hacer del «estar conectados» un vínculo? ¿Cómo construir vínculos con quienes no nos podemos conectar? La metáfora on line/off line pensada por Alicia de Alba (2007) había anticipado los nuevos modos de inclusión y exclusión social considerando que los cambios tecnológicos han alterado la estructura social, dislocando las esferas pública y privada y revolucionando los sectores que tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Con respecto a *la continuidad pedagógica*, Southwell (2020) afirma que esta no tuvo la pretensión de desarrollar una ficción de normalidad, sino seguir potenciando la significatividad de la escuela para sostener lazos y construir lo colectivo, aún en contextos y condiciones particulares. A través de la insistencia en el vínculo, de la construcción de lazos, de la apuesta por lo común, se buscó acentuar una vez más que la escuela es el espacio de lo colectivo, de representación de lo público (Southwell, 2020).

Terigi (2020) y Dussel (2020) señalan como problema, con respecto a la continuidad pedagógica, el hecho de que la unidad de aprendizaje se haya reducido, en muchos casos, a la resolución de tareas. Cuando esto ocurre, se organiza una especie de sucesión en la que cada una encierra un aprendizaje atomizado y discontinuo respecto de los otros. Las autoras afirman que, en esas condiciones, es muy difícil construir sentido. Así, se termina ofreciendo al alumno una apropiación baja del sentido de la actividad y se dificulta encontrar algún motivo más genuino para poder aprender (Terigi, 2020).

Un lugar preponderante dentro los desafíos que implicó llevar adelante la continuidad pedagógica son los *contenidos priorizados*. De manera recurrente, este concepto se reitera en normativas nacionales (Res. 367/2020, Res. 397/2021) y provinciales (Res. 112/2021) para todos los niveles y modalidades, como aquellos que estructuran la posibilidad de lograr los aprendizajes básicos para seguir aprendiendo. En este sentido, la priorización curricular «refiere a un proceso de reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria» (Art. 1. Res. 367/2020).

Otros discursos que se instalaron en las políticas a partir del regreso a la presencialidad -progresiva en 2021 y plena en 2022- (Res. 112/2021 y Res. 397/2021), están vinculados con: *la intensificación de la enseñanza* (Res. 363/2020, Res. 396/2021, Res. 397/2021) y el imperativo de llevar adelante procesos de evaluación y acreditación considerando las particularidades de cada trayectoria escolar, cuya clasificación se encuadra en: *trayectorias sostenidas; intermitentes y de baja intensidad*² (Res. 397/2021; Circular 08/2021 MESF). La primera consiste en la reorganización de las acciones de enseñanza en un espacio singular de trabajo en donde las actividades de selección y profundización de contenidos permiten lograr los aprendizajes básicos para seguir aprendiendo. Anudado a ello, la evaluación es asumida como formativa y cualitativa, con retroalimentación, para dar cuenta de los avances y dificultades en los procesos de aprendizajes de los contenidos priorizados. Además, la normativa mencionada señala que los instrumentos de evaluación deberán adecuarse a la presencialidad, no presencialidad y alternancia de acuerdo con las condiciones en que se desarrollen los aprendizajes. Esto implica el reconocimiento de las cronologías de aprendizaje que corresponden a las trayectorias reales y consideran la diversidad de saberes, lenguajes, sujetos, tiempos y contextos.

De este modo, *intensificación de la enseñanza, evaluación y acreditación, y trayectorias escolares* conforman una trilogía cuya trama se ocupa de materializar la transmisión de los contenidos priorizados. La traducción de estos lineamientos federales en la provincia de Santa Fe adquirió la forma de *trayectos curriculares* (Circular 08/2021). Se proponen como aquellos dispositivos que: «Seleccionan, ordenan y articulan los saberes prioritarios de los espacios curriculares pendientes de acreditación» (s/p). El Ministerio de Educación santafesino impulsó la producción, impresión y distribución de Cuadernos Pedagógicos pensados como un insumo para diseñar estos trayectos y los dispositivos de evaluación. Para dar respuesta a la intensificación de la enseñanza a través de contenidos priorizados que permitan evaluar y acreditar aprendizajes, se propuso un dispositivo de cursado organizado en hasta cuatro trayectos curriculares para el Ciclo Básico y el Orientado (Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Lengua y Lenguajes y Matemática)³. Para ello, se indicó que los docentes trabajen en equipos y de manera colegiada para definir las mediaciones para la enseñanza y las instancias de evaluación formativa.

Consideraciones finales

Se propone que todas las escuelas secundarias del país construyan propuestas educativas cuyos rasgos organizativos consideren:

ampliar la concepción de escolarización vigente,
proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas,
garantizar una base común de saberes,
sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes,
promover el trabajo colectivo de los educadores,
y resignificar el vínculo de la escuela con el contexto.
(Res. 93/09)

El recorrido propuesto en este escrito partió de dilucidar, en un primer momento, las tramas que se tejen entre las teorías y las políticas curriculares entendidas como conversación complicada. También la educación secundaria como objeto de estudio en la agenda de investigación del campo académico se fue configurando a partir del diseño de políticas que para este nivel se fueron definiendo. Cabe reflexionar entonces, a partir de este doble registro -del campo académico y de las políticas-, sobre los discursos que se instalaron en las políticas curriculares para la educación secundaria durante el periodo 2020-2022.

Los ejes presentados en este trabajo se identifican tanto en normativas nacionales como provinciales y son conceptualizados por el campo académico: *sostenimiento de vínculos; continuidad pedagógica; contenidos priorizados; intensificación de la enseñanza, trayectorias escolares; evaluación y acreditación; y trayectos curriculares*. Si bien algunos de ellos tienen más historia y tradición que otros dentro del lenguaje educativo, lo cierto es que, durante la pandemia, la fuerza imperativa con la que se instalaron connota cierta novedad en su abordaje. Sin embargo, se trata de conceptualizaciones y posicionamientos que datan desde más de diez años. Tal como se muestra en el epígrafe de este apartado, ya en el año 2009 circulaban normativas que promovían la construcción de otras lógicas institucionales para impulsar la renovación de la educación secundaria. Este aspecto implica reconocer que ya había en las escuelas un terreno fértil para trabajar en ese sentido, sin desconocer las desiguales condiciones que, a partir de la pandemia, se recrudecieron.

La importancia de los vínculos pedagógicos para que ocurra la enseñanza y el lugar que ocupan en la tríada didáctica (Hudson, 2016) tiene su historia en el campo didáctico. «No hay inicio de la enseñanza que no parta del reconocimiento de las características que este vínculo adquiere en cada situación» (Morelli, 2016, p. 17). Lo mismo ocurre con la continuidad pedagógica entendida como el proceso de enseñanza y aprendizaje sostenido en el tiempo. En el plano de las políticas jurisdiccionales, el diseño curricular para la educación secundaria del año 2014 (Res. 2630) reconoce también este aspecto. En ese documento se manifiesta que:

al enseñar el docente se compromete con un entramado vincular acompañando a los estudiantes en el aprendizaje de la autonomía, la solidaridad y la apropiación de saberes y herramientas para trazar cursos de acción que les permitan encontrar su interés o hacer algo en relación con él, de modo que así se favorezcan sus trayectorias escolares. (Carlachiani, 2021, p.83)

De este modo, es posible advertir que vínculos pedagógicos y continuidad pedagógica son significantes que, aunque instalados como inaugurales en tiempos de pandemia, ya tenían su propia historia y tradición dentro de la escuela secundaria.

Con respecto a la priorización de contenidos, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios esta noción aparecía como la base común para la enseñanza en todo el país. En la presentación de estos documentos se afirma que su elaboración es producto de un largo proceso de construcción federal y expresan la voluntad colectiva de generar igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de la Argentina. Cabe reconocer aquí que la priorización aparece como una acción clave que permite definir un punto de partida en común, tanto en la sanción de los NAP cuyo propósito fue rearmar un sistema educativo fragmentado, como en el abordaje de contenidos durante la pandemia, donde las condiciones extremadamente desiguales en el acceso a la escolarización parecían profundizar tales fragmentaciones. Anudada a la priorización, la intensificación de la enseñanza se propone como la forma de materializar tal pretensión en la transmisión de contenidos.

Por su parte, las cuestiones referidas a las trayectorias escolares también tienen su propio recorrido dentro de las políticas y en el campo académico. Primero ingresaron a la agenda de la investigación de manera puntual, a propósito del problema de las transiciones. Luego fueron relacionadas con las condiciones de la escolarización común y el estudio del régimen académico. Finalmente, se convirtieron en el criterio para identificar un conjunto de políticas cuyo efecto posible sobre las trayectorias ha sido y sigue siendo sometido a análisis (Terigi y Briscioli, 2020). Las trayectorias escolares son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Terigi y Briscioli (2020) las plantean como concepto teórico-metodológico que considera la particular articulación de las dimensiones subjetivas y las condiciones objetivas en que se desarrolla una trayectoria vital. Permite analizar en su complejidad los recorridos de los sujetos que implican interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo.

La clasificación de las trayectorias sostenidas, intermitentes y de baja intensidad (Res. 397/2021) connota una suerte de medida y cuantificación a un proceso que es mucho más complejo. Institucionalmente definir qué estudiantes se encuadran dentro de cada una de ellas obedeció a unos criterios de porcentajes de asistencias y tareas entregadas, que perdieron de vista la compleja trama que se teje —dentro del recorrido que supone cada trayectoria— entre las condiciones objetivas, lo institucional y los procesos subjetivos de cada estudiante.

Por último, las conceptualizaciones sobre evaluación y acreditación desde una perspectiva inclusiva que apueste por procesos formativos con el fin de sostener y acompañar las trayectorias escolares, se encuentran presentes en normativas previas al 2020 como con la Res. 93/09 Orientaciones para la organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria, la Res. 330/17 Secundaria Federal 2030, el decreto 181/09 Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria, y la Resolución Ministerial n° 2630/14, que establece el nuevo Diseño Curricular para la Educación Secundaria (al que se aludió previamente).

En la provincia de Santa Fe, el decreto 181/09 propone evaluar los aprendizajes considerando el proceso, frente al cual la calificación opera como síntesis. En

este sentido, se habilita a que cada estudiante tenga la posibilidad de realizar su propio recorrido, es decir, se promueve la diversificación de trayectorias a través de la flexibilización de las condiciones de asistencia cuando el caso lo requiera, eliminando la figura de alumno libre. Según esta normativa, la evaluación es una construcción *compleja y continua* que forma parte intrínseca de la enseñanza y del aprendizaje. Su función es colaborar en la comprensión de las situaciones pedagógicas para orientar la toma de decisiones en pos de su mejora y constatar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

El camino allanado por las políticas curriculares diseñadas desde la sanción de la Ley de Educación Nacional n°26.206/06 permitió que las escuelas pongan en marcha un sinnúmero de proyectos, estrategias y acciones para continuar sosteniendo la escolaridad durante la pandemia. El retorno pleno a la presencialidad en 2022, después de más de un año y medio de enseñanza remota y de aprendizaje en los hogares, puso en evidencia que las alternativas ensayadas en muchos casos dieron resultados y en otros no fueron suficientes. Si bien la escuela no puede resolver el problema de las enormes condiciones de desigualdad que se acrecientan año a año, sí propone múltiples modos de seguir garantizando el derecho a la educación. La ampliación del contexto de transmisión (Acosta y Graizer, 2022) resulta una categoría clave para seguir estudiando las nuevas configuraciones que la educación secundaria transita.

Los ejes analizados en este artículo, leídos como conceptos que se instalaron en los discursos de las políticas y de la academia como inaugurales, encuentran en la educación secundaria una trama -que se viene construyendo desde hace más de diez años- en la que pudieron anclarse y adquirir materialidad de manera particular en cada escuela. Resulta importante entonces, en tiempos de emergencia como fue la pandemia, recuperar lo que las escuelas saben y producen para construir, ante tanta incertidumbre, contornos sociales (De Alba, 2007) que permitan seguir proyectando el porvenir.

Referencias

- Acosta, F. (2015). La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización en Pinkazs, D. (2015) (comp.). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. FLACSO.
- Acosta, F. y Graizer, O. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta educativa. Año 31. (57)* 1 31-57.
- Acosta, F.; Fernández, S. y Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio en Pinkazs, D. y Montes, N. (2015) (comps.). *Estado del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. FLACSO.
- Alves Paráiso, M. (2019). O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *Revista e-Currículo*. São Paulo. 17(4) 1414-1435. out./dez.
- Alves, N.; Ferrão C., Oliva Gomes, M. (2019). Os cotidianos – espaçotempos de resistência e criação. *Currículo sem Fronteiras*. 19(3) 1026-1038. set/dez.

Journal of Curriculum Studies, 50

Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Siglo XXI.

Biesta, G. (2012). Boa educação na era da medição. *Cadernos de pesquisa*. 42(147) 808-825. set./dez.

Braslavsky, C. ([1985] 2019). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO. UNIPE.

Butler, J. (2001). Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del posmodernismo. Traducción de Moisés Silva. *La ventana*. (13). 7-41.

Carlachiani, C. (2021). *Escuelas secundarias inclusivas. Una lectura curricular poscrítica*. Teseo.

De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE Educación. Plaza y Valdez.

Dias Da Silva, R. (2017). Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*. 17(3) 699-717. Set./dez.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas en Dussel, I.; Ferante, P. y Pulfer, D. Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE. Colección Políticas Educativas.

Foucault, M. ([1997] 2021). Clase del 7 de enero de 1976. Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976). Fondo de Cultura Económica.

Fuentes, S. (2014). Una mirada a la investigación en educación secundaria en Argentina durante los años 2003-2013. Serie documentos e informes de investigación en educación. Año 14. (2). flacso.

Gorostiaga, J. (2015). Investigación sobre políticas del nivel secundario: una discusión de los enfoques y estrategias empleadas en dos estudios en Pinkaz, D. (2015) (comp.). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. FLACSO.

Haraway, D. (2009). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 7-41. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>

Hudson, B. (2016). 7 Didactics. The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment: Two Volume Set. SAGE Publication. Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473921405.n7>

Lugo, M.T. (2021). Políticas digitales y educación. Temas recurrentes y notas de apertura para una agenda postpandemia. *Propuesta Educativa*. 30(56) 6-10.

Macedo, E. (2017). Mas a escola não tem que ensinar? *Currículo sem Fronteiras*. 17 (3) 539-554. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>

Macedo, E. (2021). Filantropía, iglesia y las recientes políticas curriculares en Brasil. Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos. *Homo Sapiens*.

Morelli, S. (2016). Recuperando la enseñanza en Morelli, S. (Coord.). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos NIC. La educación en acontecimientos. *Homo Sapiens*.

Morelli, S. (2021). El porvenir de las políticas curriculares en Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos. *Homo Sapiens*.

- Morelli, S. y autora, (2022). Los textos de la política para la educación secundaria argentina. *Currículo sem Fronteiras*. 22 1-29. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1156>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo en Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Pinar, W. (2016). *Disciplinaridade e a internacionalização dos estudos de currículo. Estudos Curriculares: Ensaio selecionados*. Cortez.
- Pinkazs, D. (2015). Introducción. *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. FLACSO.
- Pinkazs, D. y Montes, N. (2020). (comps.). *Estado del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. FLACSO.
- Southwell, M. (2020). *Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio* en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Colección Políticas Educativas.
- Steinberg, C.; Pinkazs, D. y Montes, N. (2018). *Estado del arte de la investigación en políticas educativas de la educación secundaria en la Argentina: 2003-2017*. FLACSO.
- Terigi, F. (2015). *Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria* en Pinkazs, D. (2015). (comp.). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. flacso.
- Terigi, F. (2020). *Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido* en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). *Investigaciones producidas sobre «trayectorias escolares» en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)* en Pinkazs, D. y Montes, N. (2020). (comps.). *Estado del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. flacso.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Octaedro.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Westbury, I. (1998). *Didaktik and Curriculum Studies* en Gudem, B. and Hopmann, S.(eds). *Didaktik and/or Curriculum*. Peter Lang.
- Young, M. (2013). *Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento*. *Cadernos Cenpec*, (2) <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/249>

Notas

1. Tales conceptos refieren a los ejes de análisis propuestos en el resumen de este trabajo: *sostenimiento de vínculos; continuidad pedagógica; contenidos priorizados; intensificación de la enseñanza; trayectorias escolares; evaluación y acreditación; y trayectos curriculares*
2. a) *trayectoria sostenida*, cuando al finalizar el año escolar 2021 las y los estudiantes hubieren alcanzado una participación no menor al SETENTA POR CIENTO (70 %) en las actividades de clase propuestas por la escuela donde está matriculado, en

- cualquiera de las formas de escolarización establecidas. b) *trayectoria intermitente*, cuando al finalizar el año escolar 2021 las y los estudiantes hubieran alcanzado una participación entre el VEINTICINCO POR CIENTO (25 %) y el SETENTA POR CIENTO (70 %) en las actividades de clase propuestas por la escuela, en cualquiera de las formas de escolarización establecidas. c) *trayectoria de baja intensidad con registro en la escuela*, cuando al finalizar el año escolar 2021 las y los estudiantes se hayan inscripto en el ciclo lectivo 2021 y su participación en las actividades de clase propuestas por la escuela sea inferior al VEINTICINCO POR CIENTO (25 %) establecido, en cualquiera de las formas de escolarización previstas. (Art. 1. Res. 397/2021).
3. Cabe señalar que para cada año y orientación la Circular 08/2021 presenta una tabla de equivalencias entre los trayectos curriculares mencionados y los espacios curriculares que, en función de los primeros, se pueden acreditar.