

### **La meritocracia, ¿se conectó al zoom?**

Anaclara Burgos García (GESDES – IdIHCS; FaHCE – UNLP) - [anaclaraburg@gmail.com](mailto:anaclaraburg@gmail.com)  
Mesa 36 - Sociología de la experiencia escolar. Debates sobre la escuela secundaria y sus problemáticas contemporáneas

#### **Resumen**

La siguiente ponencia se enmarca en un proyecto de investigación (PICT-2019-2019-00971) “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en pandemia y pospandemia”. En esta investigación de corte cualitativo interpretativo fueron entrevistados, durante el segundo semestre de 2021, 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias formativas se logró entrevistar nuevamente a 16 entre ellos en el año 2022. Del mismo modo, realizamos entrevistas semiestructuradas a distintos actores clave dentro del sistema educativo, tanto dentro de las instituciones (directivos y docentes) como autoridades a nivel estatal y universitario.

En esta ponencia nos centramos exclusivamente en la mirada de los estudiantes, retomando las entrevistas realizadas en el año 2021, es decir cuando se encontraban cursando su último año de secundaria, para indagar sobre su experiencia durante la pandemia, buscando identificar miradas meritocráticas en relación a sus trayectorias educativas.

#### **Introducción**

Un concepto fundamental para pensar la experiencia estudiantil es el de trayectoria, conceptualizada por Bourdieu (1997) como la “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p. 82). Para hablar específicamente de trayectorias educativas, Terigi (2008) propone la distinción entre trayectorias teóricas (un tipo de trayecto por el sistema educativo, en el cual la escolaridad se produce en un formato organizado en niveles anuales, donde los contenidos se enseñan gradualmente, amoldándose a esa temporalidad) y reales (trayectos diversos y heterogéneos que se encuentran en la realidad empírica). Como plantea Briscioli (2017), es fundamental reconocer que las formas de transitar las instituciones educativas son múltiples y heterogéneas.

### **¿De qué hablamos cuándo hablamos de mérito y meritocracia?**

Desde una perspectiva social más amplia, la concepción meritocrática fue, en sus inicios, fuertemente disruptiva ya que rompía con el criterio de ordenamiento social basado en los privilegios aristocráticos (asociados a la herencia e historia familiar), buscando valorizar las características personales de los sujetos (es decir, su talento) y su esfuerzo, esto es, en términos de Barbosa (1999), el mérito. Un concepto que refiere a canalizar las habilidades de forma fructífera para obtener determinados resultados; de este modo, es una noción intrínsecamente ligada al esfuerzo y, muchas veces, a la constancia. Por otra parte, la ideología meritocrática puede rastrearse en vinculación a la tradición contractualista, teniendo en cuenta que ambas parten de considerar un escenario idílico de competencia abierta e igualitaria entre personas, ante lo cual es necesario establecer algún criterio de asignación y distribución de recursos. Como señala Lizárraga (2021), mientras la aristocracia se considera injusta porque depende del azar o el accidente, la meritocracia, a pesar de que también genera desigualdades, recompensa la responsabilidad, por lo cual no es vista como injusta. Así es como, siguiendo a Souroujon (2021) el mérito pasará a entenderse como el criterio legítimo para pensar, entender y ordenar la distribución de recompensas y posiciones sociales.

#### **Mérito y meritocracia en la escuela**

En el plano de lo educativo, es central destacar que el dispositivo escolar se basa en la ideología meritocrática; como sostiene Sennet (2007), la meritocracia va tomando forma cuando las instituciones -la escuela entre ellas- se estructuran según este tipo de desigualdad. Siguiendo a Dubet (2021) la escuela democrática de masas realiza la ficción estadística de la igualdad de oportunidades; esta ficción estadística asume que el origen, las desigualdades y la herencia de cada una/o no entrarán a jugar en la carrera por ocupar una u otra posición social, ya que lo único que contará será el mérito individual. Es clave destacar que, por un lado, en este modelo de igualdad de oportunidades las desigualdades no desaparecen, sino que se producirán nuevas desigualdades, pero que estas serán (o se considerarán) justas. En esta línea, Van Zanten (2008) afirma que la escuela se erige en los regímenes democráticos como la institución que debe sancionar, de manera justa, el valor de cada individuo, buscando generar esas desigualdades justas. La meritocracia propone, entonces, un determinado criterio de jerarquización (Souroujon, 2021), de selección, y el parámetro que cuenta en esta medición es el estudio, desde una óptica cuantitativa que pone el peso en cuánto se estudia y no se

estudia y en los resultados obtenidos en consecuencia (Chaves et. al, 2017). Así también, tiene un lugar central la valoración de la inteligencia, entendida como una cualidad individual que permite comparar a los individuos entre sí (Kaplan, 2008). En esta línea, los exámenes son instancias claves que, como señalan Bourdieu y Passeron (2022), constituyen la expresión más inteligible de los valores escolares y las elecciones implícitas del sistema educativo, son una herramienta para la inculcación de la cultura dominante y su valor, a la vez que imponen una definición social del saber y de la forma de expresarlo.

Así, aunque el sistema educativo abre sus puertas y permite que todxs puedan ingresar, sufre una transformación que lo convierte en “un aparato encargado de seleccionar a los alumnos de manera fina y continua” (Dubet, 2021, p. 45); es decir que no es suficiente con ingresar y permanecer, hay que merecer la escuela (Chaves, 2016).

La particularidad argentina en el plano educativo ante la consolidación de la meritocracia como ideología hegemónica en las sociedades individualistas modernas fue la preferencia por la apertura general de los distintos niveles: heredando los resabios de cierto ethos igualitario sarmientino, con la recuperación democrática en los años '80 se intervino en los mecanismos de acceso a las escuelas secundarias y los exámenes de ingreso, símbolo de los principios de la meritocracia formal, fueron –salvo excepciones- desterrados, siendo reemplazados en ciertos casos por el sorteo - específicamente mediante la Resolución No 2414/84- (Di Piero, 2018). De ese modo y a diferencia de otros países, en Argentina el acceso a los sucesivos niveles del sistema educativo se presenta como abierto y desregulado, siendo rechazados los exámenes de admisión por considerarlos modos antidemocráticos de selección social. En ese sentido, el tránsito de un nivel a otro aparece como “libre, abierto e irrestricto”. Al respecto, las indagaciones sobre el nivel secundario en Argentina han mostrado que se trata de un espacio educativo que atraviesa un proceso de ampliación y que, al mismo tiempo, se encuentra con obstáculos en relación a su efectiva universalización. Durante los años 2000 se produjo una serie de reformas educativas que fueron claves en este sentido, teniendo como punto de partida la concepción de la educación como un derecho y tendiendo a masificar y democratizar el acceso a los distintos niveles educativos. En lo referente al nivel secundario, lo más significativo en este sentido fue la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 en 2006, que declaró a dicho nivel como obligatorio y luego ratificado por la Ley de Educación Provincial N° 13688 en 2007. A su vez, se produjo a nivel nacional y regional un

proceso de ampliación del nivel superior (universitario y no universitario) que en nuestro país se tradujo en la creación de nuevas universidades nacionales e institutos de formación docente y técnica. En un marco más amplio, podemos decir que a nivel Latinoamericano, el derecho a la educación tiene un fuerte reconocimiento normativo (Ruiz, 2024).

Ahora bien, lo problemático de la concepción meritocrática es que deja de lado condiciones estructurales, contextuales y particulares que pueden influir (y de hecho influyen) en las posibilidades concretas de alcanzar los resultados deseados. Si la igualdad de oportunidades es acompañada por una desigualdad de posiciones (Dubet 2021), será sumamente difícil que todos puedan alcanzar los mismos resultados. Aunque puedan generarse las mismas oportunidades, los puntos de partida son desiguales. A esto se suma la creciente segmentación del sistema educativo, que Braslavsky advirtió ya en 1985: incluso si los distintos grupos sociales logran acceder a niveles de educación formalmente iguales, acceden a niveles de conocimiento no equivalentes. Aunque continúen dentro del sistema educativo en términos formales, no continúan a la par en términos de la formación que obtienen.

### **La pandemia: una lupa sobre las desigualdades**

Al hablar de las desigualdades estructurales que persisten y de los circuitos escolares diferenciados en la actualidad, no podemos pensarlos al margen de un enorme suceso que conmocionó a la sociedad contemporánea: la pandemia del COVID-19, que fue, definitivamente, un “hecho social total” (Perelman, 2021), en el sentido de que afectó todas las actividades cotidianas.

En lo que refiere al plano educativo, numerosos trabajos han expuesto los distintos efectos, consecuencias, desafíos y preguntas que generó la pandemia. Una de estas consecuencias fue la virtualización forzosa de la educación (Di Piero y Miño Chiappino 2020; Dussel 2020) en todos sus niveles, generando específicamente nuevos debates y preguntas acerca de lo digital, su uso y apropiación, sus potencialidades y fallas en relación a lo educativo.

En lo que concierne a este trabajo, podemos centrarnos en que esto significó que el principio meritocrático de la igualdad de oportunidades se movilizó, ya que esa posibilidad igualitaria de recorrer el mismo camino con las mismas posibilidades es pensada en un contexto específico: el escolar. Siguiendo a Dussel (2020), el aula, ese espacio físico que es, también, un espacio colectivo en el que se aprende en conjunto, organiza un encuentro en condiciones más igualitarias. Asimismo, la autora da cuenta de cómo en la escuela no solo se aprenden

contenidos curriculares, sino también un «guión común», que contiene ciertos saberes mínimos necesarios para vivir en una determinada sociedad. Muchas veces, estos saberes no solo tienen que ver con contenidos curriculares mínimos o aceptables, necesarios para la cotidianidad (como saber sumar para ir a hacer las compras), sino también con pautas sociales y de comportamiento, maneras de hablar y de escribir, pautas de convivencia democrática, etc. Muchas de estas cuestiones se aprenden en la práctica escolar, en ese encuentro con otros, en esa oportunidad para el aprendizaje colectivo.

Como se planteaba en un inicio, este trabajo busca aportar conocimiento sobre los modos en que los estudiantes atravesaron esta experiencia, puntualizando sobre las miradas sobre el mérito y la meritocracia en este particular contexto. En ese sentido, los estudiantes entrevistados cursaron el último año de la secundaria durante el 2021. Este período estuvo caracterizado por el retorno progresivo y cuidado a la presencialidad, bajo la medida del DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) que fue regulándose según distintos momentos sanitarios.

A continuación analizaremos algunos testimonios que permiten problematizar sus miradas en torno a dos cuestiones: la calidad de los aprendizajes y la suspensión de la repitencia durante la pandemia.

### **Miradas estudiantiles sobre la calidad de los aprendizajes en pandemia**

Por una parte, los estudiantes consideran que, durante la pandemia, hubo una disminución tanto cualitativa como cuantitativa del nivel de los estudios: es decir un descenso del nivel de exigencia y de la cantidad de tiempo de estudio y esfuerzo puesto en él. Así, comparten una sensación de mayor flexibilidad por parte de la escuela durante la pandemia. Esto se advierte en distintos niveles.

La mayor flexibilización o incluso eliminación (según la escuela) de la asistencia a las clases como un criterio necesario para acreditar las materias fue una respuesta institucional que buscaba contener a quienes no tuviesen conexión o dispositivos para conectarse, a quienes debían trabajar o realizar tareas de cuidado que les impidieran conectarse en el horario pactado. En las entrevistas aparecen otras lecturas, donde se pone el foco en la disminución de la exigencia y en el malestar o la incomodidad ante experiencias de pares que no se esforzaban, a los que se considera «vagos» dado que, desde su punto de vista, no se trataba de personas que no tuvieran acceso a los dispositivos, conectividad o superposición de otras

tareas u obligaciones. Por ejemplo, dos estudiantes de una escuela estatal de Tandil lo relatan de la siguiente manera:

**Lila:** *yo tengo computadora, pero la mayoría se conectaban del celu. Igual siempre éramos los mismos. Como mucho tenías cinco o seis en la clase.*

**Entrevistadora:** *pero ¿cuántos son en el curso?*

**Lila:** *en el curso somos 28...*

**Kenia:** *28, 30 más o menos. Pero nunca pasamos... de 12, 15.*

**Lila:** *siempre éramos poquitos.*

**Kenia:** *y depende la materia también...*

**Entrevistadora:** *y eso... ¿saben porque eran tan pocas personas? ¿No se podían conectar?.*

**Kenia:** *generalmente por vagancia, porque decían que no tenían internet o no tenían dispositivos, y uno que es compañero hace muchos años sabe que tienen. Sabemos que tenían.*

**Lila:** *o sea sabemos de verdad los que no disponían de internet, pero la mayoría sí. No se conectaban, pero creo que también pasó un poco porque no lo hicieron obligatorio. Sino que las clases virtuales eran responsabilidad de uno, no te las exigían, entonces creo que por eso pasó.*

Este fragmento muestra como, lejos de ponerse en pausa, el criterio meritocrático sigue operando: se entiende que conectarse a las clases es una responsabilidad individual, además de una decisión consciente y voluntaria. En el caso de Bibiana, estudiante de una escuela estatal de La Plata, esta responsabilidad individual aparece en primera persona:

*«No, no aprendí nada, no te voy a mentir (...) me desconecté, hacía otras cosas, no me acuerdo, pero no le daba mucha bola al colegio así que no (...). O sea si vos me preguntas ¿qué hiciste este año?: nada, no me acuerdo (...). Pero no por culpa del colegio que yo no aprendí nada, sino por mí que me corrí, no hice nada, porque las materias siempre estuvieron ahí mandando mensaje, pasando los trabajos, yo no lo hacía de vaga».*

Pero Bibiana también nos contó que *«no tenía internet en casa entonces solo con credito, como no tenía siempre me pasó lo mismo que este año, lo dejé ahí al colegio, no hice casi nada y a lo ultimo del año, por noviembre o diciembre, pedí todas las cosas y las hice, a los*

*apurones y ahí aprobé todas las materias y pasé a 6to». A pesar de tener limitaciones que le impedían conectarse, se autorresponsabiliza y se representa a sí misma como una «vaga», convirtiendo esta cuestión estructural en una decisión personal.*

Por otra parte, si debiéramos hacer un balance sobre el cambio de modalidad de acreditación y evaluación sería negativo. La gran mayoría de estudiantes entrevistadxs consideran que aprendieron menos que en otros años, en los cuales se encontraban en un régimen de presencialidad plena. En sus palabras:

**Kenia:** *Yo creo que aprendimos menos a lo que es el nivel académico de los otros años... sí. Por supuesto que aprendimos menos.*

**Lila:** *sí, para mi bajo bastante. Y en lo virtual pasaron muchos que era solo hacer trabajos y entregar, porque sí. No sé ni siquiera si cada uno se sentaba a intentar entenderlos, como que en clase que por ahí presencial estás ahí, estás con el profe ahí, estás más en la clase...*

Aparece la valoración de la presencialidad y el contraste de forma muy clara en el testimonio de Paola, estudiante de una escuela de gestión estatal platense:

*«El año pasado no rendí nada porque me cuesta mucho entender las cosas y por ahí necesito que me expliquen, que me den ejemplo, lo cual el año pasado no lo tuvimos... pero este año me está yendo mejor y lo entiendo.»*

La estudiante marca la injerencia clave en su trayectoria de la modalidad presencial, valorando el intercambio y el diálogo cara a cara, que le permiten lograr una mejor comprensión de los temas y, por ende, mejores resultados académicos.

Estos testimonios tienen en común que las estudiantes asistían a escuelas de gestión estatal y ubicadas en zonas periféricas de ambas ciudades, que, a su vez, comparten la posibilidad de recibir mayormente a estudiantes que habitan barrios populares, siendo vecinxs de la escuela o viviendo en barrios aledaños a la misma. A su vez, hubo un sólo caso de una estudiante de las escuelas de gestión estatal que consideraba que había aprendido más y/o mejor durante la pandemia:

*«Yo creo que aprendí más estando en classroom, tal vez otras personas no porque es difícil, pero yo aprendí mas estando en classroom por el simple hecho que me ponía más, podía leer en silencio, no estaba mi compañero que me hablaba y me decía y yo:*

*dejame de hablar que tengo que estudiar. No es que me entretengo tanto, si no que le pongo la cabeza»* (Mónica, estudiante de escuela de gestión estatal de La Plata).

Por su parte, si hay una recurrencia de casos que, a pesar del contexto de emergencia sanitaria, no notan estas variaciones en el grado o la calidad de los aprendizajes. Así también, aparece en algunos casos cierta preferencia o inclinación hacia la modalidad virtual. Se trata de asistentes a las escuelas de gestión privada de ambas localidades.

*«Siento que aprendí un poco más, por ahí. El hecho por ahí de hacer los trabajos, y por ahí no esa rutina de la prueba, estudiar y acordarte todo de memoria, y escribirlo por ahí en el papel y entregarlo y ya. Por ahí el hecho de hacer los trabajos prácticos que nos mandaban, por ahí me llevaba un poco más de tiempo y me quedaba más en la cabeza lo que leía* (Samuel, escuela privada, Tandil)

(...)

*«Yo personalmente aprendí más en pandemia que estando acá, porque acá me disperso, los compañeros, me falta entregar trabajos y bueno no pasa nada, es el último año, pero virtual era como que tenía más autoexigencia»* (Sabrina, escuela privada, La Plata).

(...)

*«Creo que aprendí más porque, más que nada no solo por la pandemia si no por ser los últimos dos años, quise esforzarme como para ir bien completita y aprovechar todo lo que pueda para la Universidad, eso igual es como personal pero traté de aprovechar bastante»* (Silvina, escuela privada, La Plata)

(...)

*«Yo creo que aprendí igual. Porque o sea, eso también de aprender más o menos, o igual, estaba en vos de ponerte a leer o a hacer las cosas que te mandan o conectarte a las clases, tener la clase... No es lo mismo que presencial porque bueno, por ejemplo lo note en matemáticas que vos en presencial venís, tenés una duda que es muy común en matemáticas... y ahí vas y le preguntas a la profesora y ya tenés la respuesta. Y por ahí cuando era virtual eso como que se complicaba, porque le tenías que mandar un mail con la consulta y esperar la respuesta y eso. Pero yo creo que aprendí igual»* (Camila, escuela privada, Tandil)

De acuerdo con Marano y Causa (2024), en muchos casos el principal de los objetivos no fue tanto la calidad de la enseñanza, sino que se priorizó mantener el lazo con las y los estudiantes y sus familias, poder contener y que se queden dentro de la escuela, incluso aunque eso implicara relegar la enseñanza de los temas específicos. En esta línea, podemos decir que las experiencias educativas de lxs estudiantes fueron desiguales con respecto a los aprendizajes y que estas experiencias se encuentran leídas, interpretadas, desde miradas meritocráticas que consideran negativo que no haya habido una exigencia igual para todxs y que no se hayan mantenido los estándares previos a la emergencia sanitaria.

Por otra parte, y pasando al segundo aspecto de análisis, la eliminación de la repitencia fue otro aspecto nodal de las decisiones públicas e institucionales que se tomaron en el marco de la emergencia sanitaria. La repitencia es un mecanismo clave del sistema educativo, que muestra explícitamente aquello que Chaves (2016) definía como merecer la escuela. Es la cristalización de que hay ciertos requisitos a cumplir para continuar con la trayectoria ideal (Terigi, 2007) que propone como referencia el sistema educativo.

Preguntamos a las y los estudiantes qué pensaban al respecto, y nos encontramos con dos grupos de respuestas. Por un lado, algunos y algunas consideraban justa esta decisión:

*«Está bueno, una parte porque no tenés que hacer de nuevo el año...»* (Paola, escuela estatal, La Plata)

(...)

*«Me parece bien para los chicos que no tienen conectividad y se les hace complicado, a parte no todos entienden igual, se les complica más que a otros. Me parece bien»* (Pilar, escuela pública, La Plata)

(...)

*«Joya también, una oportunidad, a mi me zafó también, yo me había llevado, no repetí pero no había aprobado algunas materias así que me vino joya porque las pude aprobar ahora, ahora ya las tengo aprobadas porque entregué los trabajos»* (Mario, escuela estatal, La Plata)

En este último relato, el estudiante nos comparte su experiencia personal y entiende a la decisión como generadora de oportunidades. Es decir que, a diferencia de lo que encontrábamos antes con respecto al malestar por la tolerancia ante la no asistencia a clases

virtuales o la flexibilización de los aprendizajes, en el caso de la repitencia la suspensión de este castigo en las trayectorias es valorada.

En otros testimonios, la referencia al contexto excepcional es parte ineludible de la argumentación. Es una medida que tiene sentido y validez en el momento particular de la pandemia. Aparecen, primero, dos casos que están a favor de la medida, teniendo en cuenta la excepcionalidad y, luego, más casos que expresan más dudas y vacilaciones, sin tener una posición tan clara o determinada, sin saber si “está bien o mal” pero remarcando, también, el excepcional momento.

*«Honestamente yo creo que fue lo correcto porque fue algo que descalibró a todo el sistema, entonces no podés medir quién merece repetir y quién no con los mismos valores, porque fue una situación completamente nueva (...) Para mi tenés que medir el rendimiento de otra manera en este caso»* (Jaime, escuela privada, La Plata)

(...)

*«Yo creo que está bien porque igual aunque la mayoría se han llevado materias pero se les complicó pero yo creo que está bien porque es como que fue un año perdido y no da para que vuelvan a repetir o algo»* (Bárbara, escuela estatal, La Plata)

*«Es como... no sé si injusto, pero medio confuso. Como pudiendo repetir todos los otros años, ¿por qué no podés repetir sexto? Si se puede todos los otros años se tendría que poder en sexto. Pero si lo llevas al día estás bien. Es lo único que digo yo. Qué bueno... capaz que bueno, si yo no me llevo, pero también vos decís pucha, tampoco se lo merece el otro pobre. Capaz se dejó llevar y se puso las pilas a lo último y se comió que tuvo que ir a diciembre, que está a punto ahí de seguir...»* (Silvio, escuela estatal, Tandil)

*«Es un poco confuso. Pero bueno, yo estoy a favor depende del caso porque hay compañeros que a veces no hacen nunca nada y bueno, titulan dando las materias en febrero, en diciembre, pero bueno. Está bien, si ellos las pueden llegar a dar, bien por ellos»* (Timoteo, escuela estatal, Tandil)

*«No sé, sinceramente no sé si está bien o está mal, creo que deberían tener una oportunidad para poder rendir pero a la vez siento que, al no poder repetir, todo el mundo se relaja muchísimo más que por un lado está bueno porque es 6to pero no sé,*

*si en los demás cursos se podía repetir, ¿por qué en 6to no? No sé». (Ana, escuela privada, La Plata)*

Finalmente, hay estudiantes que se posicionaron en desacuerdo con esta decisión. En dos casos, este posicionamiento tiene que ver con la convicción de que se aprende más y mejor de manera presencial. En este sentido, la oportunidad de repetir tiene que ver, justamente, con poder efectivamente incorporar los contenidos y seguir con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Bibiana, vale la pena extender el trayecto formativo un año más si el beneficio es aprender lo correspondiente a ese año, aprendizajes que siente que perdió de manera irrecuperable en la pandemia:

*«Capaz me gustaría que se pudiera, no es repetir pero no sé si me va a hacer fácil hacer toda la tarea sin nunca estar, sin nunca haber estado en una clase, sin ayuda, cuando tendría que pedir ayuda y puede ser que sí entiendo y ya quede ahí en el colegio. Si se pudiera repetir yo podría de vuelta hacer todo el año en tiempo y entender pero no se puede (...) por más que sea un año que repita, pero bueno».*

Como se pudo ver en un testimonio previo de la estudiante, se atribuye a sí misma la responsabilidad de no haber seguido el ritmo de las clases virtuales. Siente que no aprendió porque «no hizo nada». En este testimonio, la oportunidad aparece vinculada a poder repetir y recuperar esos contenidos. Por su parte, Manuela (estudiante de escuela privada, La Plata) también nos transmite su preocupación por los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la mano de la necesidad de recuperar correctamente los contenidos y terminar un trayecto formativo:

*«(...) no estoy de acuerdo, para mí tendría que haber repetido la gente. Colegios que capaz no tuvieron la capacidad virtual para que muchos chicos se conectaran y ahora están cursando un año sin el contenido del año pasado me parece una locura. Y más si están como yo que estaban pasando de 5to a 6to y van a arrancar la facultad, me parece un horror. Y compañeras mías que todavía tienen materias adeudadas hace mucho tiempo, no sé si tendrían que haber repetido pero sí fue un proceso muy largo que se sigue extendiendo y que lo veo de afuera y me produce engorroso y lento y feo».*

En otros relatos, el desacuerdo con la medida aparece intrínseca y explícitamente vinculado a la meritocracia, es decir a una concepción de lo justo y lo injusto que premia el esfuerzo y el tiempo invertidos en el estudio.

*«Para mí está mal, tendría que ser como todos los años porque yo creo que quedarte con materias de sexto es como quedarte como con las de quinto. Es lo mismo, nomás que sexto ya estás terminando. Si te llevaste las materias bueno, las tenés que recursar, que te quede aprendido eso»* (Liliana, escuela pública, Tandil).

*«Creo que la oportunidad de conectarnos la pudimos tener todos, o de estar presencialmente la pudimos tener todos. Pero ya es cosa de cada uno si se conectaron o no»* (Manuel, escuela privada, Tandil)

### **Algunas reflexiones finales**

A modo de reflexión final, podemos encontrar diversas posiciones que reflejan los distintos modos de atravesar la experiencia educativa, esas trayectorias en plural a las que referíamos en un principio. Encontramos que, por un lado, desde la mirada estatal las medidas descriptas buscaron atender problemáticas relacionadas, mayormente, a contener a lxs estudiantes en las escuelas, reconociendo las situaciones distintas y desiguales situaciones que estaban atravesando al amplio y heterogéneo estudiantado bonaerense en el contexto de emergencia sanitaria signado por la pandemia, incluso si ello significase dejar de lado, poner en pausa, poner en segundo lugar otras cuestiones definitivamente nodales para el proceso de enseñanza aprendizaje (la cantidad de contenidos a estudiar, el esfuerzo, etc).

La recepción de esas decisiones políticas fue diversa. Pero encontramos que hay, efectivamente, una fuerte persistencia de la concepción meritocrática como explicativa de las trayectorias, muy arraigada en el imaginario de lxs estudiantes entrevistadxs que, mayormente, entienden a sus propios procesos y lxs de sus compañeros en esos términos.

#### *Bibliografía utilizada:*

- Alonso, (1998), La mirada cualitativa en sociología. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Barbosa, L. (1999) “Meritocracia a la brasileña - ¿Qué es el desempeño en Brasil?” en Revista CLAD Reforma y Democracia No. 14. Caracas.
- Bolívar, A. (2005) “Equidad educativa y teorías de la justicia” en REICE Vol 3. No. 2.
- Bourdieu y Passeron (2022) La reproducción. 1° ed 1° reimpr.- CABA, Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa. FLACSO / Miño y Dávila, Bs. As.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. Actualidades Investigativas En Educación, 17(3) 2024

Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2017) “Experiencias juveniles de la desigualdad”. Buenos Aires, CLACSO.

Chaves, M. (2016) “El esfuerzo”: usos en la construcción de fronteras, lógicas de merecimiento y redes de desigualdad con jóvenes de sectores populares en un barrio de La Plata. Presentación en el III foro latinoamericano “Igualdad y desigualdad social en América Latina: generando debates en Trabajo Social en relación con otras ciencias del campo social” (FTS-UNLP)

Di Piero, E. (2018). “Secundarias universitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva”. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - No 28 - Junio 2018.

Di Piero, E. (2022). El mérito de ser autónomo: en torno a la igualdad de oportunidades y al tipo de estudiantes esperado en un grupo de escuelas secundarias. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. 1(17), 223-242.

Dubet, F. (2021) “Repensar la justicia social”. 1ra ed. 4ta reimpresión – Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

la educación media. Buenos Aires: IPE – UNESCO Buenos Aires.

Kaplan, C. (2008) Talentos, dones e inteligencia: el fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Colihue.

Lizárraga, F. (2021) La meritocracia como mito legitimador de la desigualdad, en Mérito, reconocimiento y castigo / Sebastián Barros [et al.] ; compilación de Fernando Lizarraga ; prólogo de Miguel Ángel Rossi. - 1a ed - General Roca : Publifadecs, 2021  
Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires : Cengage Learning.

Ruiz, Guillermo Ramón (2024). Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación: implicancias para América Latina. Tramas y Redes, (6), 29-46, 600b. DOI: 10.54871/cl4c600b

Sennett, R. (2007). La cultura del nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.

Suasnábar, C. (2017) “Los ciclos de reforma educativa en América Latina”. En: SUASNÁBAR, ROVELLI Y DI PIERO. Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina, Libro de Cátedra, EDULP, La Plata.

Souroujon, G. (2021) “Las trampas de la meritocracia. Un recorrido por los problemas más significativos que esconde el merecimiento” en Revista de Estudios Políticos, 191.

Van Zanten. A. (2008) ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social, en Tenti Fanfani, E. (compilador); Nuevos temas en la agenda de política educativa; Buenos Aires; Siglo XXI.