

XIV Jornadas de la Carrera de Sociología

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires

1 al 5 de noviembre 2021

Sur, pandemia y después

Mesa 224

TÍTULO: Condiciones de escolarización y modos de las y los estudiantes de estar en la escuela secundaria. Continuidades y rupturas en contexto de pandemia.

Autoras y autor:

Filgueiras, Andrés - Universidad Nacional de Luján - Promotores de educación (ME CABA)

Interlandi, Laura - Promotores de educación (ME CABA)

Kurlat, Silvina - Universidad Pedagógica Nacional - Promotores de educación (ME CABA)

Labate, Susana - Universidad Nacional de Tres de Febrero - Promotores de educación (ME CABA)

Pedró, Bárbara - Universidad Nacional de Tres de Febrero - Promotores de educación (ME CABA)

1- Presentación

El contexto de pandemia y Aislamiento Social Preventivo Obligatorio durante el 2020 profundizó desigualdades ya existentes, irrumpió en el escenario educativo e implicó una reconfiguración de las condiciones de escolarización en todos sus niveles. Al interrumpirse la presencialidad, las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrollaron diferentes estrategias para sostener la continuidad pedagógica y la garantía del derecho a la educación. Las perspectivas acerca de las asistencias, las inasistencias y los modos de las y los estudiantes de estar en la escuela debieron ser revisadas. No obstante, ciertas lógicas, miradas y discursos operantes

sobre “la y el estudiante esperado del nivel” continuaron. A las desigualdades sociales se sumaron la diversidad de condiciones institucionales en las cuales se desarrolló la continuidad pedagógica reforzando, en algunos casos, la segmentación del sistema educativo porteño.

Este trabajo se propone plantear algunas continuidades y rupturas respecto de los procesos de escolarización antes y durante la pandemia y de los discursos acerca de los diversos modos de habitar las escuelas por parte de las y los estudiantes, a partir del análisis de registros de visitas a estudiantes, registros de reuniones con escuelas de nivel secundario y encuentros generales de equipo del programa de Promotores de Educación (Ministerio de Educación - CABA).

2- El Programa Promotores de Educación y el trabajo en relación al ausentismo de las y los estudiantes

El programa Promotores de Educación pertenece a la órbita de la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo, dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Fue creado en el año 2002 como parte de los Programas socioeducativos de la entonces Secretaría de Educación del Gobierno de CABA, como respuesta a una iniciativa de la Red barrial de Villa 31 y 31 bis de Retiro frente a la preocupación por el ausentismo y la deserción escolar de estudiantes del barrio.

Desde entonces viene desarrollando acciones con las instituciones escolares de nivel primario y secundario de todos los distritos escolares de la Ciudad, con otros equipos educativos y socioeducativos, con las redes barriales y organizaciones comunitarias, orientadas a acompañar las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

En líneas generales, la acción de Promotores de Educación se inicia a partir de una demanda desde las instituciones educativas a raíz de situaciones de ausentismo reiterado o prolongado y en aquellos casos que el establecimiento no logra contactar a las y los estudiantes y/o su familia.

Su estrategia central es el acercamiento al domicilio para restablecer el vínculo con la escuela, y que a partir de allí conjuntamente con la institución educativa se puedan arbitrar las acciones necesarias que procuren la continuidad de la trayectoria educativa

de esa o ese estudiante. Complementariamente a esta intervención, el programa desarrolla estrategias de referencia territorial y comunitaria generando lazos con diversas instancias sociales y comunitarias, participando de redes de gestión barrial.

En relación al nivel secundario, el Programa participa sistemáticamente de reuniones mensuales de Seguimiento de Asistencia Institucional que llevan adelante las instituciones de ese nivel, en todas sus modalidades.

El sentido de las reuniones de Seguimiento de Asistencia Institucional es el abordaje institucional de situaciones de ausentismo de las y los estudiantes, a partir de la articulación de acciones entre actores escolares y los equipos de apoyo a la escolaridad (Equipo de Asistencia Socioeducativa -ASE- y el Programa de retención escolar de Alumnas Madres, padres y embarazadas) que intervienen conjuntamente con las instituciones en el acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes, más allá del registro de la cantidad de asistencias o inasistencias.

En ese marco institucional, se plantean preguntas en torno al problema del ausentismo que están directamente relacionadas con las condiciones de escolarización y de la enseñanza, y que interpelan directamente al régimen académico del nivel:

¿Para qué ir a buscar a las y los estudiantes?

¿Qué dispositivos pedagógicos implementarán las escuelas para que los y las estudiantes continúen su recorrido escolar?

¿De qué manera las escuelas planifican la enseñanza para estas cronologías de aprendizajes diversas?

De este modo se trata de plantear cuáles serían las acciones pedagógicas a seguir a la hora de la vuelta de las y los estudiantes, es decir, se instala una pregunta acerca de las condiciones de escolarización en las cuales se daría su continuidad.

Desde allí se trata de problematizar el ausentismo en relación con las condiciones de escolarización más que con situaciones particulares de las y los estudiantes en forma individual. Y en clave de esto, la preocupación por el papel preponderante de las instituciones en la generación de condiciones favorables para la permanencia del estudiantado en la escuela, y de dispositivos de enseñanza que favorezcan la continuidad de la experiencia escolar.

3- El ausentismo en el marco de las condiciones de escolarización en el nivel secundario y sus efectos en las trayectorias educativas

En las últimas décadas ha cobrado centralidad en la agenda educativa la preocupación por la inclusión de todos/as los/as jóvenes en edad escolar, especialmente aquellos/as niñas/os y jóvenes que presentan dificultades para cumplimentar la trayectoria escolar que se prevé esperable desde la estructura del sistema educativo en el marco de la obligatoriedad escolar instaurada desde la Ley 1420, y que se fue ampliando con la Ley 24.195 Federal de Educación y la actual Ley 26.206 de Educación Nacional.

La pregunta sobre la inclusión de sujetos diversos con recorridos que no siempre coinciden con los esperables instala la problematización en torno a la relación entre las trayectorias escolares reales de los sujetos, la organización institucional y pedagógica del nivel secundario y las prácticas tradicionales. Problematizar esta relación supone poner en cuestión la vigencia de aquellos supuestos "inapelables" que sostienen el sistema escolar en clave de la inclusión, de la obligatoriedad escolar y el derecho a la educación.

El sistema educativo define desde su organización y estructura cuáles serían los recorridos esperados, con una progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar, definiendo así las trayectorias escolares teóricas. Este recorrido lineal se consolida mediante la organización del sistema educativo por niveles, la organización del currículum graduado y la anualización de los grados de instrucción. El problema radica en que los/as niños/as y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. A la hora de considerar los recorridos posibles de sujetos reales, se pueden reconocer itinerarios coincidentes, sostenidos, interrumpidos, alejados de las trayectorias teóricas y que requieren otros recorridos de enseñanza por parte de las instituciones (Terigi, 2014).

La cuestión es cómo se conceptualiza esa diferencia entre trayectorias reales y teóricas, y a quién y cómo se le atribuye la responsabilidad de arbitrar las estrategias necesarias para continuar y completar esos recorridos.

Existen consideraciones respecto del problema de las trayectorias educativas que la ubican no como un problema individual, sino como un problema de orden sistémico que tensiona el orden del sistema educativo y sus normativas. Esta posición requiere nuevos modos de desarrollar la enseñanza y la implementación de nuevos formatos escolares

organizados en torno a los criterios de diversidad, flexibilidad de tiempos y espacios y agrupamientos diversos (Terigi, 2009)

En el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN), el Consejo Federal de Educación generó una serie de Resoluciones (Resolución 84/2009, 88/2009, 93/2009, 103/2010), con orientaciones respecto de alternativas de nuevas organizaciones institucionales, didácticas y de normativas en clave de reconocer las trayectorias reales de estudiantes, y de generar modificaciones en la propuesta escolar que permitan su inclusión.

Si bien los ámbitos académicos y las investigaciones estuvieron, y lo están aún hoy, centradas en el problema de la inclusión educativa y del fortalecimiento de las trayectorias escolares, la relación entre la expansión de la escolarización y el modelo de escuela secundaria aún conforma un desafío de política educativa (Pinkasz *et.al*, 2015; Montes y Pinkasz *et.al*, 2020). Desde estudios recientes se han señalado los límites que presenta la organización institucional y pedagógica para el cumplimiento de la obligatoriedad y la desarticulación entre la expansión del nivel y su modelo institucional (Acosta, 2020). Los históricos mecanismos de selección y diferenciación, presentes en las tradiciones de un nivel que no fue concebido para todas y todos, abren la pregunta por las condiciones efectivas y cotidianas en que se desarrolla la expansión de la escuela secundaria (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009).

La sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el año 2002 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en 2006 en todo el país, ha planteado numerosos desafíos a la histórica tradición selectiva, meritocrática y elitista del nivel (Viñao, 2002; Botinelli y Sleiman, 2014), ya que su consagración implica la responsabilidad indelegable de las políticas públicas para generar las condiciones que posibiliten la presencia de todos y todas en las escuelas y la construcción de aprendizajes significativos en el paso por ella. En la actualidad, si bien la tasa de escolarización de las y los adolescentes de 12 a 17 años es del 95%, son múltiples los desafíos vigentes en torno a la permanencia y el egreso de las y los jóvenes debido a *“las prácticas y los formatos que no logran adaptarse a la obligatoriedad”* (Botinelli y Sleiman, 2014, p. 1). Si se analiza la tasa de egreso, solo el 54% de las y los jóvenes que empiezan el nivel, logran culminar en los tiempos estipulados en las trayectorias teóricas (MEN, 2020).

El derecho a la educación se ha hecho efectivo a través de la extensión de la escolarización (Acosta, 2020) y más precisamente, a través de la cursada en la escuela secundaria regular. Con *“escuela secundaria regular”* se hace referencia a aquella forma

de escolarización que logró establecerse como “escuela normal” y como la “auténtica” escuela de nivel medio, cuyos rasgos principales son: el carácter graduado y anual de cada ciclo, la organización reglamentada del ciclo escolar, la estructura curricular disciplinar, la designación de profesores por especialidad y organización del trabajo docente por horas de clase, un régimen académico con regulaciones para la asistencia y la aprobación de las asignaturas, un régimen de asistencia que contempla ciertas condiciones para no perder la regularidad y para la obtención del diploma (Canciano, 2018).

Dado que la presencialidad es uno de sus rasgos esenciales, las y los estudiantes tienen que asistir todos los días a clases y sus inasistencias son contabilizadas por día. Es decir, las y los jóvenes van o no van a la escuela; cuando no asisten, la institución computa eso como inasistencia y las contabiliza. Cierta cantidad de inasistencias está permitida en los regímenes académicos, fijándose un límite y la necesidad de una justificación de cierta magnitud para el sostenimiento de la condición de estudiante regular. Quienes pasan ese límite (fijado por la normativa de cada jurisdicción), quedan en condición de “estudiantes libres”.

Ahora bien, ¿qué sucede entre la obligatoriedad, la garantía del derecho a la educación y los modos en que las y los estudiantes transitan su escolaridad cuando no son los previstos por el sistema educativo para la escuela secundaria regular? Las y los estudiantes a veces presentan asistencias intermitentes, van a la escuela dos días y faltan tres, llegan tarde reiteradamente o se retiran antes del horario en el que finaliza el turno, acumulan muchas faltas y quedan en condición de libres, dejan de ir por un tiempo y luego retoman su asistencia, asisten a espacios educativos más allá de la escuela; pero no a la escuela, entre otros modos de vincularse con estas instituciones.

Desde la política educativa nacional y jurisdiccional se han construido variadas normativas, programas y dispositivos de trabajo con el propósito de garantizar el derecho a la educación y la obligatoriedad de la escuela secundaria, entre los que se encuentran aquellos específicamente abocados al abordaje del ausentismo. Es decir, la consagración de la obligatoriedad ha sido acompañada por normativas que sostienen, encuadran y habilitan prácticas pedagógicas para el “sostenimiento de las trayectorias de las y los estudiantes”, proceso entendido como “la inclusión de todos los/las adolescentes y jóvenes en una educación de calidad” (Resolución CFE 88/2009, p. 3). De este modo, diferentes prácticas institucionales naturalizadas en una escuela que no fue pensada para todas y todos (Southwell, 2011), cuyo modelo organizacional y pedagógico ha permanecido prácticamente inalterado desde sus inicios, a fines del Siglo

XIX, han sido interpeladas por resoluciones y normativas que promueven lineamientos para la escolarización de todas y todos los jóvenes. Estas habilitaron una variedad de formatos institucionales, modalidades de cursada y criterios de evaluación, promoción y acreditación con el propósito de que reciban una educación secundaria de calidad. La normativa sugiere que se gesten estrategias diversas, distintas al formato escolar tradicional, para poder construir otros tiempos y espacios para la enseñanza. A su vez, en las jurisdicciones se produjeron diversos programas y dispositivos de trabajo y en cada una de las escuelas se despliega cotidianamente un trabajo institucional orientado a la construcción de las condiciones que hagan efectivo este derecho, cuestión que no necesariamente tiene sentidos unívocos (Saforcada, 2020).

Ahora bien, la obligatoriedad del nivel y el reconocimiento de su acceso y permanencia como derecho no bastan para transformar el conjunto de condiciones en las que se construyen las prácticas de escolarización de las y los estudiantes, como así tampoco las representaciones de los actores del sistema educativo acerca de las condiciones requeridas para que puedan transitar el nivel y acceder a los saberes valiosos que les corresponden por derecho (Martino, 2016). Se trata de regulaciones que entran en diálogo con las representaciones históricamente construidas en torno a los destinatarios del nivel (Tiramonti, 2011) y a las responsabilidades de las instituciones, por lo que el armado de estrategias y dispositivos en torno al trabajo con las inasistencias de las y los estudiantes en la escuela secundaria regular supone diversos niveles de traducción, apropiación, negociación y disputa de sentidos (Rockwell, 1996).

Las trayectorias escolares de las y los estudiantes tienen lugar en un complejo *“interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas, posicionamientos, discursos y perspectivas de los sujetos en contextos específicos”* (Feldfeber y Gluz, 2019, p.20). La perspectiva de Stephen Ball (1990, en Novick de Senén Gonzalez y Villella Paz, 2009) que entiende a las políticas como “texto” y “discurso” permite mirar cómo estos múltiples niveles se vinculan entre sí y la productividad de las relaciones de poder entre estos, configurando circunstancias y escenarios en los que se despliegan prácticas y sentidos heterogéneos, contradictorios, diversos, a través de múltiples interpretaciones y apropiaciones (Meo *et.al*, 2011)

En este sentido, las condiciones de escolarización del nivel secundario tienen una profunda incidencia en la construcción de las trayectorias escolares de cada una de las y los estudiantes que lo transitan (Briscioli, 2013, 2016). Cuando las y los jóvenes han estado ausentes, se exceden del número de inasistencias permitido y retornan a la

escuela –de no mediar el armado de una estrategia singular-, tienen que rendir todas las materias más allá de lo que sí hayan logrado hacer cuando estuvieron presentes. Si el pasaje de año se dificulta -lo que sucede en más de una ocasión- y ven que no avanzan, se incrementan las posibilidades de que la escolarización pierda sentido. Esto da cuenta de cómo algunos aspectos de las condiciones de escolarización han funcionado históricamente como un obstáculo para la expansión de la matrícula en la educación secundaria.

Del mismo modo, el armado de dispositivos y estrategias para alojar a quienes no realizan las trayectorias previstas por el sistema educativo también incide en las posibilidades de las y los jóvenes de permanecer en el sistema educativo. Lejos de ser un tema “doméstico”, el abordaje del ausentismo conforma un problema para las instituciones de nivel secundario en el país. En este sentido, la política educativa en CABA sí tiene previstos distintos mecanismos de convocatoria a los estudiantes –tales como el trabajo territorial del programa Promotores de educación o la intervención del equipo de Asistencia Socioeducativa (ASE)- pero lo vinculado a dispositivos de enseñanza que alojen, reciban y contribuyan a fortalecer los aprendizajes quedarían bajo la órbita de cada una de las instituciones escolares, que, en la medida de sus posibilidades, perfiles de docentes y concepciones sobre la escuela secundaria gestan diversos proyectos orientados al acompañamiento pedagógico para los jóvenes con inasistencias.

Esto vuelve a poner en el centro de la escena a las acciones pedagógicas que las escuelas pueden encarar ante la o el estudiante que vuelve a la escuela. Para que esto sea posible, es fundamental alejarse de las representaciones estigmatizantes y meritocráticas, para poder pensar ¿qué pueden ofrecer el sistema educativo y las instituciones escolares? Aun sabiendo que el tiempo de aprendizaje ha disminuido, ¿eso quiere decir que no hay nada para hacer? No se trata de “normalizar las trayectorias”, *“sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles”* (Terigi, 2008, p.18), diversificando los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar para poder construir los saberes a los que todas y todos tienen derecho a acceder.

Sin embargo, las condiciones del trabajo docente dificultan el seguimiento de las situaciones particulares y el acompañamiento a los procesos de aprendizaje. El reconocimiento de las cronologías particulares de aprendizaje y el diseño de dispositivos didácticos para enseñar en esas condiciones requiere de otros tiempos y saberes que interpelen lo naturalizado en el aula estándar, cristalizado en el saber pedagógico por defecto (Terigi, 2010).

4- El trabajo sobre el ¿ausentismo? en tiempos de no presencialidad

En este contexto, la pandemia y su consecuente paso a la virtualidad mostró avances y retrocesos en relación con las condiciones de escolarización en pos de la continuidad pedagógica. En un distrito como la Ciudad de Buenos Aires que presenta una histórica falencia para alojar físicamente a las y los jóvenes en edad escolar profundizada en los barrios al sur de la Avenida Rivadavia dada la insuficiente cantidad de establecimientos; la posibilidad de matricular estudiantes, sin necesitar espacio físico fue, al menos en principio, un avance. Sin embargo, tal como consideramos en párrafos anteriores, las condiciones de escolarización resultan de la articulación no sólo de aspectos objetivos, sino también, de aspectos subjetivos, representaciones constituidas históricamente y posicionamientos de los actores.

Suspendida la presencialidad -¿suspendido el ausentismo?- el trabajo sobre la continuidad de la escolarización debió ser reconfigurado. El sistema educativo desde sus múltiples niveles de gestión y responsabilidad fue organizando, con sus propios modos, las diferentes estrategias para abordar la emergencia sanitaria y las implicancias del aislamiento, para contactar a los y las estudiantes y sus familias, y para encontrar nuevos modos de enseñar en estos escenarios inéditos.

A diferencia de lo que ocurría en la pre pandemia, cuando la falta de vacantes resultaba una limitación objetiva para la incorporación de estudiantes, el nuevo contexto favoreció la inclusión de jóvenes que no se encontraban escolarizados. El impacto generado por la situación sanitaria y la participación -profundizada- de las instituciones educativas en tareas de contención social, como la entrega de viandas, paralelamente a la aparente “superación” de la limitante física, flexibilizaron los requisitos y los discursos en relación a la incorporación e inscripción de estudiantes.

Prontamente, los diferentes esquemas de enseñanza que las escuelas lograron elaborar en tiempo récord, con lineamientos pero sin acompañamientos específicos, comenzaron a mostrar dificultades para alcanzar la participación de los y las estudiantes. Si bien los y las diferentes agentes institucionales habilitaron e instituyeron nuevos dispositivos de contacto con estudiantes -como el WhatsApp personal, las redes sociales y, en menor medida, la consulta con el grupo de pares de los/as estudiantes- comenzaron a manifestarse limitaciones por el propio contexto de pandemia a la vez que afloraron problemas previos.

En este contexto se profundizó la distancia del mundo escolar con el mundo extraescolar. Esta incorporación puso de manifiesto de un modo muy explícito las dificultades que, latentes por momentos, acarrea el nivel secundario para convocar a jóvenes de los sectores populares. En los encuentros virtuales que se realizaban entre los actores escolares y los equipos de apoyo a la escolaridad aparecía planteada de modo general la dificultad y frustración que sentían los/as actores institucionales para que los/as estudiantes realizaran las actividades propuestas.

Paralelamente, el pasaje a la virtualidad obligada enfrentaba al sistema educativo, y en particular a los/as docentes, con el problema de la desigualdad: buena parte de los/as estudiantes de las escuelas del sur de la CABA no poseían dispositivos y/o conectividad. Una situación similar enfrentan buena parte de los establecimientos del sur.

Retomando la experiencia del Programa de Promotores en relación con el contacto con estudiantes solicitados por las escuelas, el trabajo de campo de las y los Promotores permitió conocer las distintas circunstancias enunciadas y sentidas por las y los estudiantes o los/as adultos/as referentes de escuelas de nivel secundario de diferentes modalidades de gestión estatal.

Con la finalidad de poner el foco en el seguimiento de las trayectorias educativas se seleccionaron para este trabajo parte de los registros vinculados al abordaje de estudiantes sin contacto pedagógico entre los meses de mayo a septiembre del 2020, según información brindada por las instituciones escolares.

Desde la perspectiva de los propios sujetos o adultos referentes visitados se hizo referencia, en la mayoría de los casos, a la falta de dispositivo o conectividad como una explicación a la discontinuidad o intermitencia pedagógica. La dificultad material en la comunicación, sin dudas resultó un obstáculo objetivo para promover la continuidad pedagógica a distancia:

“En la última reunión SAI [Seguimiento de Asistencia Institucional] desde la escuela ratifican que no se pueden contactar. Los mensajes no aparecen como leídos, suponen que algo pasó con su teléfono” (Registro de la devolución de Escuela de Comercio, CABA)

“Se realiza visita en domicilio. Es un hotel familiar. Conversamos con su mamá y luego bajó L a conversar también. La madre refiere que le resulta muy difícil acompañar el sostenimiento de los estudios de L porque no tienen

una computadora ni acceso a internet y el joven no está con energía para estudiar en este contexto (...) Cuando se integra a la conversación, L comenta que en un momento del año tuvo contacto con su preceptor. Nos brinda su teléfono personal para que puedan comunicarse directamente con él desde la escuela vía Whatsapp o llamada. Se mostraron interesados tanto en la entrega de alimentos como en el acceso a una computadora” (Devolución de visita realizada al domicilio del estudiante, CABA).

En otras situaciones, se mencionan problemas de índole personal o familiar, como los vinculados a la salud física y psíquica propia o de algún integrante del hogar, incluso el fallecimiento por COVID 19. En los barrios populares de CABA donde residen muchos de las y los estudiantes destinatarios del programa, se combinaron varias situaciones dramáticas a la vez agravadas por la pandemia: la falta de servicios básicos como el agua, las dificultades para sostener el trabajo y un ingreso regular, la necesidad de recibir ayuda alimentaria para compensar la ausencia de recursos, entre otros, fueron el marco para ordenar las prioridades personales, familiares y escolares.

Frente a la situación de falta de dispositivos y conectividad, algunas escuelas ofrecieron como alternativa cuadernillos impresos para que los/as estudiantes trabajaran, un avance en tanto reconocimiento del problema de conectividad. Además, ante la ausencia de lineamientos comunes, en general se utilizaron los cuadernillos producidos por el Ministerio de Educación Nacional para tal fin, aunque algunas escuelas produjeron sus propios materiales. Sin embargo, el trabajo con cuadernillos, en general, se limitó a la entrega de éstos a los/as estudiantes pero no fue acompañado de una propuesta de mediación pedagógica depositando en las familias la responsabilidad de la intervención didáctica.

Paralelamente, se presentaron situaciones de estudiantes que no estaban residiendo en su domicilio habitual en el momento del ASPO, lo que representaba una limitación para acercarse a la escuela a retirar los cuadernillos, otros materiales didácticos o las canastas alimentarias.

De este modo los establecimientos educativos transitaron los primeros seis meses de “no presencialidad” con propuestas de lo más diversas. Convivían escuelas que promovían encuentros sincrónicos con otras donde esto era excepcional. Algunas sostenían Classroom y otras usaban plataformas como Moodle o Facebook. En algunas escuelas estaba habilitado utilizar las redes personales de los y las docentes

para contactar a estudiantes y en otras no. Sin embargo, lo común era la dificultad para convocar al alumnado a resolver las tareas propuestas por profesores y profesoras.

Algunas escuelas, por ejemplo, persistían en la negativa para habilitar espacios a estudiantes que no coincidieran con la trayectoria esperable:

“En conversación telefónica, M. refiere que no le renovaron la vacante por la edad. Tiene 17 años, va a 2do, le gustaría continuar en su escuela. Cuando se le plantea esto al colegio, el rector anuncia que es muy grande para continuar cursando. (Registro de reunión de Seguimiento de Asistencia Institucional en Colegio de la CABA en 2020)

Simultáneamente, otra escuela de la CABA, buscaba generar condiciones de escolarización que habilitaran modos alternativos de albergar trayectorias posibles:

“La escuela plantea que en contexto de bimodalidad está focalizando su trabajo en las siguientes líneas: que los y las estudiantes rindan las materias previas, el acompañamiento a las trayectorias singulares y que los y las estudiantes de 6to año puedan titular. Los profesores con horas extraclase realizan un seguimiento de quienes aún tienen materias pendientes...” (Registro de reunión de Seguimiento de Asistencia Institucional en Colegio de la CABA en 2020)

En relación con el modo en que las y los estudiantes son visualizados desde las representaciones de los actores institucionales, persisten ciertas recurrencias con lo que sucedía en algunas escuelas hasta el 2019.

Se identificaron estudiantes que al momento de la visita durante el mes de octubre mencionaron estar en contacto con la escuela a través del preceptor, algún docente o integrante de la institución, pero que no obstante figuraban en el listado de estudiantes con quienes se había perdido contacto. Es aquí donde se ubica otra continuidad con algunas cuestiones que también ocurrían en la presencialidad: la fragmentación de las escuelas secundarias y sus efectos en torno al seguimiento de las trayectorias de las y los estudiantes:

“Nos contactamos con la madre del estudiante, quién nos comentó que estaría en contacto con la escuela y además que estaría al día con las actividades propuestas” (Devolución de visita realizada al domicilio del estudiante, CABA, octubre 2020).

“M. expresa que tiene contacto con los profesores y con la preceptora, tiene wifi y un dispositivo para realizar las tareas y está entregando los trabajos”.
(Devolución de visita realizada al domicilio del estudiante, CABA, octubre 2020).

Estos relatos permiten analizar las dificultades que muchas veces aparecían a la hora de “ver” lo que le sucedía a un/a estudiante en diferentes espacios curriculares o en relación con diferentes referentes de las escuelas. La designación de docentes por hora cátedra sin tiempo disponible para otras tareas pedagógicas más allá de dar clase dificulta la consolidación de un equipo docente que genere pertenencia institucional (Terigi, 2018) y que pueda realizar tareas de seguimiento de estudiantes de modo articulado entre profesores, coordinadores de áreas, tutores y preceptores. Si bien en tiempos de pandemia la suspensión de la presencialidad trastocó los horarios escolares y esto facilitó materialmente que equipos docentes pudieran encontrarse, el seguimiento articulado de las y los estudiantes supone generar acuerdos, modos de comunicación e implementar instrumentos de registro que puedan recoger las miradas de cada uno de los adultos y adultos sobre las y los estudiantes con los que trabajan. A lo largo del 2020, muchas escuelas fueron ajustando estos instrumentos, con resultados diversos según las distintas realidades institucionales.

Aún en tiempos de pandemia fue posible advertir la permanencia de representaciones respecto de un modo y perfil de estudiantes del nivel secundario. El siguiente fragmento ilustra la continuidad de miradas que ubican la responsabilidad individual en los estudiantes y sus familias:

“Los alumnos quedan en la discontinuidad, que a veces se presenta como la falta de conectividad, pero responden irregularmente, al preceptor/a o tutores, los padres y madres a veces exponen un relato negativo de la situación de sus hijos y suponen que la situación no va a mejorar, porque no existe la presencialidad y el grupo familiar -y por ende el alumno- deciden suspender la comunicación, se comprometen muy limitadamente. Esta es la descripción que puede involucrar a la mayoría de esos casos, por ello solicitamos vuestra intervención para reforzar la existencia de posibilidades y/o oportunidades, aunque crean que las han perdido” (Derivación de situación a Promotores de Educación, Escuela Técnica, CABA).

Aquí fue posible advertir cómo las causas de la “suspensión de la comunicación” se trasladaban a las familias y sus limitaciones de conectividad, poniendo el foco en cómo los estudiantes se piensan a sí mismos y no en qué se puede hacer desde el sistema educativo para que ese estudiante pueda volver a construir su vínculo con la escuela.

En otro sentido, el marco de la continuidad pedagógica y la promoción acompañada (Resolución CFE 368/2020) supusieron una interrupción de ciertas reglas presentes en el régimen académico del nivel secundario que ya han sido identificadas como obstáculos para el avance de estudiantes en sus recorridos educativos. En este sentido, la existencia de propuestas que permitieran pensar que el año no estaba perdido (a diferencia de lo que ocurría en la presencialidad cuando los y las estudiantes tenían todas las materias bajas) sin dudas contribuyó a que siguieran siendo pensados en el marco de un proceso pedagógico, de un recorrido de aprendizaje posible:

“La Escuela por el momento no abrirá, la propuesta es virtual (realización de trabajos y envío vía whatsapp y mail). Es una escuela inclusiva. Están pensando en armar proyectos para acompañar las trayectorias” (Derivación de situación a Promotores de Educación Escuela Secundaria, CABA).

“En el domicilio se conversó con F. Comentó que ya está en contacto con el colegio hace poco. Se encuentra en comunicación con la preceptora, ya tiene los cuadernillos y sabe que lo que este año no pudo ver lo va estudiar el año que viene” (Devolución de visita realizada a domicilio de estudiante, CABA).

La continuidad pedagógica supone un trabajo artesanal inédito, que no necesariamente se salda en las condiciones previstas por el sistema educativo. En este contexto, la comunicación no es sinónimo de inscripción en la escuela, sino que para que los estudiantes se vuelvan a ubicar en ese lugar es necesario todo un trabajo pedagógico por parte de los actores del sistema educativo:

“En el domicilio, se conversa con la estudiante sobre la situación actual de desvinculación, trabajos prácticos acumulados que por diversas circunstancias no los fue entregando y la desvinculación desde el mes de julio. La alumna está en el grupo de whatsapp del curso donde también está su preceptora. Su mamá también está en un grupo de whatsapp de las familias del curso donde la estudiante expresa que hay algún docente o su

preceptora. Se conversa sobre las posibilidades de vinculación en este momento” (Devolución de visita realizada al domicilio del estudiante, CABA).

Cabe destacar que a medida que fue pasando el tiempo y la vuelta a la presencialidad se iba volviendo más difusa, las escuelas comenzaron a centrarse en la importancia de que las y los estudiantes pudieran realizar los trabajos prácticos. De este modo, ya no bastaba con sostener el contacto y el vínculo, sino que de algún modo era necesario sostener la tarea de transmisión de contenidos escolares. En este marco y a partir del registro de jóvenes que les resultaba muy dificultoso cumplimentar en tiempo y forma con una gran cantidad de trabajos adeudados, los equipos docentes comenzaron a construir propuestas de proyectos por áreas y trabajos integradores.

En un marco en el que se dejaron de contabilizar las inasistencias, la categoría de presente / ausente como condición de regularidad fue asimilada desde las representaciones de actores institucionales a las nuevas categorías propias del escenario de aislamiento. Pasó a ser “las y los no conectados” o las y los que “tienen todo en proceso o no entregaron ningún trabajo”. Estar en la escuela, ser estudiante regular de la escuela en situación de pandemia se transformó en sinónimo de entrega de trabajos prácticos. Si antes se requería la presencia física, ahora lo que se esperaba era la resolución de trabajos prácticos de forma individual, con otro tipo de mediaciones distintas a las propias de la situación áulica.

La sanción de la Resolución CFE 36820/20 que planteaba la unidad pedagógica 2020-2021, de este modo, también se presentó como un avance con limitaciones. Por un lado habilitaba la generación de nuevas condiciones de escolaridad amparadas en un encuadre reglado por el Consejo Federal de Educación. Por otro lado, el nuevo contexto y la sanción de la normativa ponían en evidencia la falta de espacios institucionales donde discutir los sentidos de los actos educativos. A la dificultad para llegar a los estudiantes se le sumaban nuevas complejidades.

En este escenario, los y las docentes que ya venían intentando llegar a su estudiantado con los recursos disponibles y conocidos, se preguntaban: ¿cómo será la evaluación? ¿Cuáles serán los criterios para la promoción y acreditación de los y las estudiantes? ¿Cómo enseñar los contenidos de este año que queden adeudados para el año que viene? La Ciudad de Buenos Aires demoró 23 días en sancionar la Resolución ME-CABA 2215/2020 en línea con lo propuesto por la Resolución CFE 368/2020. Esto quiere decir que a la incertidumbre planteada por las problemáticas mencionadas anteriormente, se le sumaba la falta de definición por parte de la jurisdicción.

5- Reflexiones finales, preguntas que persisten y algunas nuevas

La interrupción de la presencialidad a causa del ASPO constituyó una oportunidad para poner en discusión ciertas reglas del régimen académico del nivel secundario y una posibilidad para sortear obstáculos históricos al sostenimiento de las trayectorias educativas. En un escenario de incertidumbres y de profundización de las desigualdades, fue posible registrar algunas continuidades y rupturas respecto de las condiciones de escolarización del nivel secundario.

No hubo estudiantes libres, pero hubo estudiantes desconectados; no hubo estudiantes repitentes, pero hubo estudiantes “en proceso”; se implementó la promoción acompañada, aunque con nuevas dificultades para priorizar contenidos; se desarrollaron herramientas para la enseñanza no presencial, sin embargo con nuevas complejidades para la tarea docente.

El impacto generado por estas irrupciones no tuvo tiempo de ser asimilado en un sistema educativo que, aunque interrumpido en su cotidianeidad, en algunos casos persistía en sus prácticas tradicionales. Las nuevas condiciones de escolarización entraron en tensión con representaciones y modos históricos de pensar la enseñanza en el nivel secundario.

Si las trayectorias escolares tienen lugar en un complejo interjuego entre condiciones estructurales, normativas, culturas institucionales y las perspectivas de los sujetos, nos preguntamos si es posible tener normativas que propongan nuevas condiciones sin alterar las culturas institucionales y las representaciones históricamente construidas sobre los y las estudiantes del nivel.

En un contexto de profundización de las desigualdades sociales y educativas, ¿cómo sostener desde la responsabilidad del Estado por la garantía del derecho a la educación propuestas educativas valiosas más allá de las rigideces del modelo organizacional y pedagógico del nivel secundario? ¿Cómo sostener el vínculo pedagógico y los lazos entre estudiantes en contexto de pandemia?

Tal vez este contexto de interrupción de la presencialidad permite poner en agenda otros modos de habitar la escuela y dejar de hablar de ausentismo. Hablar de modos de habitar la escuela daría cuenta, por un lado, que habría diferentes modos de construir y ejercer el lugar de estudiante, pero también en una dialéctica de cómo este estudiante es significado desde la trama institucional. Aquí valdría hacer foco en la relación entre

las condiciones de escolarización instituidas en el sistema educativo y en los diversos recorridos de escolarización que van construyendo sus estudiantes, recorridos que no siempre se acoplan a estas condiciones: se desacoplan, entran en contradicción, generan movimientos o desplazamientos. La pregunta que emerge es si esta cuestión entre los distintos modos de habitar la escuela y las condiciones de escolarización es un fenómeno de pandemia en los nuevos escenarios del trabajo pedagógico, o es una cuestión que ya tiene su historia.

Esto no puede, entonces, reducirse a un problema “doméstico” a resolver por los actores escolares, sino que se trata de un tema a ser abordado por la política educativa. En tanto problema complejo y multidimensional, que desafía las tradiciones inscriptas en la gramática escolar, es fundamental su consideración como problema pedagógico y político si es que se desea incidir en las condiciones de escolarización que permitan garantizar el derecho a la educación de las y los jóvenes.

Bibliografía

Acosta, F. (2020). (comp.). *Derecho a la educación y a la escolarización en América latina*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Botinelli, L. y Sleiman, C. (2014): *¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria*. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE. Unipe. Buenos Aires.

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Canciano, E. (2018). *Derivas del “abandono escolar”. Un estudio de los derroteros educativos de jóvenes de sectores medios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires que abandonaron la escuela secundaria regular*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). "Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina". Revista Estado y Políticas Públicas 13. Pp. 19-38.

Krichesky, M. D., Lucas, J., & Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 4(1), 20-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp20-33>

Martino, A. (2016). Las inasistencias de los estudiantes: la escuela secundaria en cuestión. Páginas 47-68 en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 12, nro. 11, vol. 1, enero a junio de 2016. ISSN1851-6297. ISSN en línea 2362-3349.

Meo, A.; D'abenigno, V.; Austral, R. y Romualdo, V. (2011). "Políticas educativas como "texto" y "discurso": Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso". Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la 'obligatoriedad' de la educación secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Novick de Senén Gonzalez, S. y Vilella Paz, I. (2009) "Las políticas educativas como textos y como discursos. El enfoque de Stephen Ball". Simposio: Nuevos Enfoques y Perspectivas para el Estudio de las Políticas Educativas. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de La Pampa.

Pinkasz *et.al* (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso.

..... y Montes, N. (2020). *Estado del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Los Polvorines: Ediciones UNGS

Rockwell, E. (1996). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.

Saforcada, F. (2020) "Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos". En Acosta, F. (Comp) *El derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Southwell, M. (2011). "La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, G. (2011), *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

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

..... (2008). Los cambios en la escuela secundaria argentina: por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta educativa. Año XV, Número 29. Flacso Argentina.

..... (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

..... (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71.

..... (2018). "La universalización de la escuela secundaria argentina". En: Martínez, S. *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.

Tiramonti, G. (2011), *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Fuentes consultadas

Ley N° 898/2002. Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del Nivel Medio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*.

Resolución 84/2009. Consejo Federal de Educación. “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”.

Resolución 88/2009. Consejo Federal de Educación. “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria”.

Resolución 93/2009. Consejo Federal de Educación. “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”.

Resolución 103/2010. Consejo Federal de Educación. “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”.

Resolución 368/2020 Consejo Federal de Educación. “Orientaciones para los procesos de evaluación”

Resolución 4181 MEGC 2014 Modificación Reglamento Escolar Nivel Medio

Resolución 1482-MEDGC/20. Suspensión del dictado de clases presenciales.

Resolución 1577-MEDGC/20. Modificación de agenda educativa.

Resolución 2215/MEDGC/20. Régimen de evaluación, acreditación y promoción. Ciclo lectivo 2020-2021.

Resolución Conjunta N° 2/SSCPEE/SSGEFYAR/SSCD/20. Suspensión del cómputo de las inasistencias.