



Departamento de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

El derecho a la educación desde el programa para la Intensificación de la Enseñanza +ATR. Un estudio interpretativo en la EES N°2 de Mar del Plata en el bienio 2020-2021

**Tesista: Romina Sapag
Directora: Claudia De Laurentis
Co-director: Braian Marchetti**

Agosto 2023

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer:

A la Universidad Nacional de Mar del Plata, en particular a la Facultad de Humanidades y al Departamento de Ciencias de la Educación por el apoyo en mi formación académica y profesional.

A mi directora de tesis Dra. Claudia De Laurentis por su dirección, por darme siempre las palabras justas e incentivar me a continuar el camino académico, incluso proyectando este trabajo.

A mi co-director de tesis Dr. Braian Marchetti por su dirección, comprensión, paciencia y apoyo en cada momento de redacción de esta tesis, incluso en aquellos momentos que se hacía más difícil este camino.

A los docentes que me han acompañado a lo largo de la carrera, permitiéndome realizar algunas actividades en sus clases y grupos de extensión e investigación como es el caso del Dr. Jonathan Aguirre y la Dra. Mariana Foutel.

Al Equipo Directivo de la Escuela de Educación Secundaria N°2, por facilitarme el acceso al material bibliográfico de la institución para la confección de este trabajo, como también por brindarme todos los contactos necesarios para desarrollar la investigación.

A la Subsecretaria de Educación de la provincia de Buenos Aires Claudia Bracchi, al Jefe Regional Diego Reinante, a la IE Valeria Guebara y al Secretario General de SUTEBA Gustavo Santos Ibañez por brindarme un valioso tiempo de sus agendas en las entrevistas. Como también a los docentes que me permitieron retomar sus relatos en este trabajo, inclusive abriéndome las puertas de sus casas.

A mis compañeros de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por el apoyo, en aquellos momentos que el trayecto se hacía más difícil, al grupo llamado “esperando la nota del semi”, en particular a Cecilia Benito y Rocío García Paris, en quienes encontré unas compañeras y amigas incondicionales.

A mi hijo Benjamín, que en todo momento me apoyó y acompañó. Como lo hace cada vez que decido emprender el camino del estudio.

Agosto de 2023

RESUMEN

En la presente tesina se interpreta y analiza la puesta en acto del programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR” en el Nivel Secundario desde las voces de los actores intervinientes en él durante el bienio 2020-2021. La investigación se ubica dentro del proyecto del Grupo de Investigación en Estudios de Política Educativa (GIEPE) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), que propone el abordaje de las políticas educativas desde la centralidad de los sujetos y desde el enfoque narrativo. Para ello, nos posicionamos para desarrollar este trabajo en las categorías de ciclo de las políticas, puesta en acto, y particularmente en los conceptos de derecho a la educación, inclusión educativa, gramática escolar y trayectorias escolares. El trabajo se estructura en tres etapas, en la etapa 1 se realiza un análisis documental de las leyes, normativas y documentos propios del programa +ATR, realizando un recorrido por sus antecedentes, para luego, recuperar los postulados centrales del mismo. En la etapa 2 se realizan entrevistas semiestructuradas (Kvale, 1996) a los actores de los niveles de gobierno del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y a los miembros de la sociedad civil, para finalizar con el estudio en la EES N°2 “Teniente Félix Origone” donde se entrevistó a una muestra de los participantes del programa. En la etapa 3 se realizó el análisis de las diez entrevistas realizadas, contrastando las mismas con las categorías desarrolladas en el marco teórico, con el propósito de construir una nueva narrativa propia que se desarrolla en “Hallazgos”. Finalmente, este trabajo concluye con la redacción de la tesina, donde se propone poner en tensión los marcos normativos y las voces de los entrevistados. De esa tensión aparece la necesidad de crear esta política situada que garantice la continuidad de los estudios secundarios de todos los estudiantes, incluso de aquellos con trayectorias discontinuas.

Palabras Clave: Narrativas; Políticas Educativas; Programas educativos; +ATR.

ÍNDICE

Resumen.....	2
Introducción.....	7
Motivaciones y preguntas a abordar.....	10
Objetivos.....	10
Organización de la presentación.....	12
Capítulo I: Un acercamiento teórico al estudio de las políticas educativas.....	14
Presentación.....	14
Las políticas educativas, ¿en dónde nos posicionamos?.....	14
El derecho a la educación, la inclusión educativa y la gramática escolar.....	17
Capítulo II: Recorrido del nivel secundario y antecedentes del programa +ATR.....	24
Nivel secundario.....	24
La pandemia y el surgimiento del programa para la intensificación de la enseñanza “+ATR”.....	25
Estado del arte.....	29
Capítulo III: Aspectos metodológicos, instrumentos y etapas de la investigación.....	33
Marco Metodológico.....	33
Momentos, instrumentos y validez.....	34
Etapa 1.....	35
Etapa 2.....	36
Etapa 3.....	41
Capítulo IV: Hallazgos.....	43
Presentación.....	43
Desafíos de la puesta en acto de las políticas de reinserción: voces desde la gestión y la comunidad educativa.....	43
La experiencia del programa +ATR en la EES N°2.....	51
Consideraciones finales.....	55
Conclusiones.....	60
Bibliografía.....	65
Referencias bibliográficas.....	65
Documentos oficiales.....	69

FIGURAS

Figura 1: El ciclo de las políticas educativas.....	15
Figura 2: Actores intervinientes, según niveles, en el sistema educativo.....	17
Figura 3: Marco regulatorio que consagra a la educación como derecho.....	20
Figura 4: Organización del Sistema Educativo Argentino.....	24
Figura 5: Antecedentes al programa +ATR.....	28
Figura 6: Esquema sobre entrevistas realizadas por niveles y actores de gobierno y sociedad civil.....	40
Figura 7: Esquema sobre hallazgos.....	58

FOTOS

Foto 1: fachada de EES N°2.....	38
Foto 2: Primer día de semana de recibimiento a 1° año.....	38
Foto 3: Asunción del Centro de Estudiantes de la EES N°2.....	53
Foto 4: Reunión para trabajo con Acuerdos Institucionales de Convivencia en EES N°2.....	53

TABLA DE ABREVIATURAS

+ATR: Programa para la intensificación de la Enseñanza “+ATR”
AMBA: Área Metropolitana Buenos Aires
AUH: Asignación Universal por Hijo
ATR: Programa de Acompañamiento para la intensificación de la enseñanza y la revinculación
ASPO: Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio
CFE: Consejo Federal de Educación
DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación
DISPO: Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio
EGB: Educación General Básica
EOE: Equipo de Orientación Escolar
FORTE: Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los estudiantes bonaerenses
IE: Inspector de Enseñanza
IJD: Inspector Jefe Distrital
IJR: Inspector Jefe Regional
LFE: Ley Federal de Educación
LEN: Ley de Educación Nacional
LEP: Ley de Educación Provincial
ODS: Objetivo de Desarrollo Sostenible
PCI: Programa Conectar Igualdad
PCyPS: Psicología Comunitaria y Pedagogía Social
RC: Resolución Conjunta
RITE: Registro Institucional de Trayectorias Educativas

TABLA GENERAL DE CODIFICACIÓN DE INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Entrevistas

ESUBSED: Subsecretaria de Educación Mg. Claudia Bracchi. 9/02/2023

EJD043: ex Jefe Distrital de General Pueyrredón, actual Jefe Regional de región 19 Lic. Diego Reinante. 17/01/2023

EIESEC: Inspectora de Enseñanza de Nivel Secundario Prof. Valeria Guebara. 17/01/2023

EED2: Directora de la EES N°2 Lic. Luciana Vecchio. 6/10/2022

EDA1: Docente articulador del programa +ATR en EES N°2 prof. Margarita Carrara. 6/10/2022

EDA2: Docente articulador del programa +ATR en EES N°2 pr. Verónica García. 5/01/2023

EDA3: Docente articulador del programa +ATR en EES N°2 pr. Fernanda Fourgeaux. 5/01/2023

EDF1: Docente fortalecedor del programa +ATR en EES N°2 prof. Adriana Camiglia. 11/01/2023

EDF2: Docente fortalecedor del programa +ATR en EES N°2 prof. Lucas Boni. 11/01/2023

ESGSD: Secretario General del sindicato docente SUTEBA Lic. Gustavo Santos Ibáñez. 17/01/2023

ANEXOS

Anexo 1: Tabla 1. Investigaciones recopiladas sobre derecho a la educación, nivel secundario, pandemia por covid-19 y programas educativos.....	73
Anexo 2: Cartas de autorización.....	84
Anexo 3: Guías de entrevistas.....	85

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Las biografías, los relatos, las entrevistas, los diarios de campo, entre otros instrumentos resurgen como fuente de investigación a partir de la década del '80 bajo el impacto del retorno del sujeto en las ciencias sociales y humanas. Dentro de la investigación en educación, encontramos trabajos que se dedican al estudio de políticas educativas, para avanzar en su comprensión. La mayor parte de ellas, siguiendo las agendas estatales sobre la escolaridad formal (Beech & Meo, 2016). Sin embargo, Ball ha centrado sus trabajos en conceptualizar las políticas educativas y en cómo pueden investigarse las mismas, sus trayectorias y efectos, introduciendo el concepto de ciclo de políticas (Ball y Bowe, 1992) que desarrollaremos a lo largo del trabajo, como también el de puesta en acto (Ball, 2012). Desde esta perspectiva, en educación, la voz y la mirada de los educadores y de los estudiantes sobre sus propias vivencias en contextos de enseñanza y de aprendizaje amplían los territorios de indagación (De Souza y Passeggi, 2009). En los últimos cuarenta años, la investigación narrativa se desarrolló y legitimó en el campo de la teoría social y educativa.

Cuando nos referimos al estudio de políticas educativas, debemos tener en cuenta que las mismas abordan diversos ejes, siendo el análisis de las políticas y programas, uno de ellos. Por eso, es necesario entender que cuando hablamos sobre políticas y programas, debemos focalizarnos en el proceso de: formulación de las políticas y programas, puesta en acto, evaluación de las políticas y análisis o evaluación de las mismas. En este punto resulta necesario distinguir que para Niernberg (2006) citado por Mainardes (2015): “la política es el horizonte, algo de largo alcance. Y los programas son las formas de hacer una política en acción, así los programas se constituyen en desdoblamiento de la política” (pp. 33-34).

Las políticas educativas tendientes al acompañamiento de las trayectorias escolares, como los programas estratégicos en el bienio 2020-2021, no han sido estudiados con profundidad hasta el momento, mostrando sus alcances y potencialidades en pos de favorecer el derecho a la educación, como también las debilidades y tensiones de su puesta en acto. Las investigaciones que se han escrito anteriormente sobre temas relacionados a nuestro objeto de estudio se presentan desde distintas aristas. Por un lado, aquellas que tienen su centralidad en políticas educativas y programas, por otro, las que se basan en estudios sobre pandemia y sus desafíos en el sistema educativo. Sin embargo, en la provincia de Buenos Aires, en particular en el nivel secundario, se observa un área de vacancia de investigaciones relacionadas a los programas de acompañamiento. En esta línea, este trabajo busca interpretar las políticas educativas en

materia de programas de acompañamientos a las trayectorias educativas a partir de un estudio cualitativo del programa +ATR, desde las narrativas de los actores que intervienen en los contextos de las políticas. Así, se pretende continuar con los trabajos iniciados por el Dr. Aguirre (2018) y el Dr. Marchetti (2021) en relación con el estudio de políticas públicas desde la centralidad de los sujetos.

Contextualizando nuestro objeto de estudio, podemos agregar que el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, en adelante ASPO, privó a la escuela del recurso de la presencialidad, generando y potenciando consecuencias en las instituciones educativas, algunas negativas como la desvinculación de los estudiantes y abandono escolar, y otras positivas como el trabajo en conjunto de las comunidades educativas y el compromiso de los docentes. Con el regreso paulatino y progresivo a las aulas, con una futura apuesta a la presencialidad plena, se comenzaron a desplegar diversas e inéditas estrategias y acciones de revinculación, seguimiento y enseñanza.

Ante la llegada del decreto sobre Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio, en adelante DISPO, el Consejo Federal de Educación (CFE) optó por el criterio de comenzar las clases con presencialidad cuidada, adoptando modelos de semipresencialidad, hasta que los indicadores sanitarios y epidemiológicos de cada distrito permitieran intensificar la presencialidad. Como consecuencias de lo mencionado, un alto porcentaje de estudiantes del país han padecido situaciones de vulneración por obstáculos relacionados a la accesibilidad a las clases o materiales de estudio. En este panorama, la ciudad de Mar del Plata no fue la excepción, y se replicó lo que se daba en, prácticamente, todo el país.

Para dar una respuesta al escenario mencionado, con la intencionalidad de aunar fuerzas, optimizar recursos y crear nuevos dispositivos, surge el Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”, que propone, principalmente, generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y fortalecimiento de las trayectorias de los niños, niñas y adolescentes que requieren una enseñanza intensificada que garantice los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario¹. Se asignaron, de esta manera, recursos adicionales a los niveles obligatorios, reforzando el plantel docente y proponiendo actividades de fortalecimiento a las trayectorias educativas de lunes a sábado, complementando la jornada escolar habitual.

¹ El Currículum Prioritario es un documento que tiene como propósito presentar las prioridades curriculares que se han establecido para cada nivel y modalidad, es decir, han definido una propuesta curricular para la reconfiguración de las enseñanzas y los aprendizajes, para dar paso a una etapa nueva en el proceso de continuidad pedagógica del ciclo escolar extendido 2020-2021.

Posicionándonos en el marco normativo, encontramos la Ley de Educación Nacional, en adelante LEN, sancionada en el año 2006, la cual está orientada a contribuir en la resolución de los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y, a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena; además, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, estableciendo la obligatoriedad del nivel secundario. En esa misma línea, la Ley de Educación Provincial, en adelante LEP, sancionada en el año 2007, acompaña y retoma el sentido de la LEN.

Es por ello, que consideramos que la siguiente investigación tendrá un potencial revalorizando el programa +ATR, donde podremos reflexionar sobre la puesta en acto (Ball et. al., 2012) del Programa, analizando las tensiones en los niveles macro, meso y micro. Este plan de trabajo aspira a comprender qué entramados establece el programa +ATR para garantizar el derecho a la educación en el Nivel Secundario. De esta manera, estamos en presencia de una investigación que se circunscribe en el campo de la Política Educativa, donde se pone en tensión que, si bien la LEN y, en concordancia, la LEP, consagran el derecho a la educación de los estudiantes, en la complejidad diaria de las instituciones educativas de Nivel Secundario, se observan dificultades relacionadas a la garantía de este derecho universal, donde no se puede lograr una auténtica inclusión educativa (Gluz, 2016), la cual se inscribe en una mirada más amplia, como una dimensión de los procesos de inclusión social en perspectiva de garantía de derechos y señalando, al mismo tiempo, que la inclusión educativa no es posible si no se toman en consideración las condiciones sociales y la desigualdad.

Esta investigación es definida entonces, como cualitativa e interpretativa, donde el investigador trata de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011). Su desarrollo metodológico estará compuesto por análisis documental (Rapley, 2014) y entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011; Yuni y Urbano, 2014). Así mismo, la indagación del programa +ATR y la interpretación de las políticas educativas desde los entramados de los distintos niveles y, desde los testimonios de los sujetos, proporciona un abordaje en la investigación que tiene como horizonte escuchar y visibilizar la polifonía de voces de los actores que participan en el ciclo de política, considerando pertinente su abordaje desde un enfoque narrativo (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001; Porta y Flores, 2012).

De esta manera, la presente tesina para obtener el título de grado de licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, se enmarca en una de las líneas del Grupo de Investigación en Estudios de Política Educativa (GIEPE) dependiente del Centro de

Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), que propone el abordaje de las políticas educativas desde la centralidad de los sujetos y desde el enfoque narrativo.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar dos cuestiones claves para enmarcar la investigación. Por un lado, el contexto de pandemia por covid-19, el cual se encuentra explícito en el período que es analizado en nuestro trabajo, donde algunas cuestiones como la desigualdad educativa quedó en evidencia. Y, por otro lado, el posicionamiento en el nivel secundario, entendiéndolo que es uno, y el último, de los niveles obligatorios de nuestro sistema educativo, enmarcado en la LEN.

Motivaciones y preguntas a abordar

El presente trabajo está motivado por los siguientes interrogantes, a los que intentaremos dar respuesta:

1. ¿Cuál fue el alcance del programa para la intensificación de la enseñanza “+ATR” en el Distrito de General Pueyrredón como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente al desafío del ASPO?
2. ¿Cuáles son los aspectos del programa +ATR que contribuyen a garantizar el derecho a la educación en el Nivel Secundario?
3. ¿De qué manera interpretan los directivos de las escuelas secundarias del Distrito de General Pueyrredón los principios y/o postulados del programa +ATR?
4. ¿Qué particularidades desplegó la puesta en acto del programa +ATR en la EES N°2 “Teniente Félix Origone”?
5. ¿Cuáles fueron los aportes del programa +ATR tendientes a garantizar el derecho a la educación?

Objetivos

Con el propósito de responder los interrogantes mencionados, el objetivo general de la presente investigación, consiste en comprender el alcance del programa +ATR en el Distrito de General Pueyrredón como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente a los desafíos que las medidas del ASPO, en respuesta a la pandemia, generaron.

Los objetivos específicos, que resultan para lograr la concreción del objetivo general, responden a:

1. Reconocer los aspectos del programa +ATR que contribuyen a garantizar el derecho a la educación en el Nivel Secundario

2. Analizar las interpretaciones de los postulados del Programa en el distrito de General Pueyrredón, por los actores intervinientes en la política educativa.
3. Comprender las particularidades de la puesta en acto del programa +ATR en la EES N°2

Organización de la presentación

La tesina que presentamos se estructura mediante una introducción, cuatro capítulos, las conclusiones y tres anexos. En el recorrido del documento se puede observar el desarrollo de los marcos conceptuales y metodológicos, así como las reflexiones y respuestas a nuestros interrogantes. Este trabajo se encuentra organizado de la siguiente manera:

En el primer apartado, se desarrolla la introducción y formulación del problema abordado, además, se explicita cómo se originó este trabajo y cuáles fueron las preguntas que impulsaron la realización del mismo.

En el Capítulo I se describe el marco teórico adoptado para el trabajo. Para ello, se detalla el capítulo en dos apartados que retoman, por un lado, las categorías centrales de la política educativa y, por otro, los conceptos de derecho a la educación, inclusión y gramática escolar, lo cual nos permite caracterizar al estudio de las políticas educativas.

En el Capítulo II se realiza un breve recorrido por el nivel secundario, último nivel obligatorio enmarcado en la LEN y LEP, lo que permite caracterizar la elección del nivel en el que se sustenta nuestra investigación, como también el surgimiento del programa +ATR en el contexto de pandemia por covid-19. Mostrando cómo se piensan las políticas desde su formación. Posteriormente, se desarrolla un estado del arte con las investigaciones referidas a nuestro objeto de estudio.

En el Capítulo III se explicita el marco metodológico, que comprende el detalle de la metodología adoptada, los instrumentos y etapas en que se desarrolló el presente trabajo.

El Capítulo IV presenta los hallazgos de nuestro trabajo, siendo uno de los capítulos centrales en nuestro trabajo, pues se retoman las categorías trabajadas en el recorrido de la investigación entramándolas con los testimonios de los entrevistados y se abordan las respuestas (parciales y provisionales) a las preguntas de investigación planteadas.

En el apartado siguiente se presentan las conclusiones del trabajo junto a las limitaciones de este trabajo y las proyecciones, en tanto líneas de investigaciones futuras.

Luego se detalla la bibliografía utilizada en este recorrido. Finalmente, se encuentran los anexos que están compuestos por tablas de recopilaciones de investigaciones, de relevamientos, guiones de entrevistas y autorizaciones.

CAPÍTULO I



CAPÍTULO I

UN ACERCAMIENTO TEÓRICO AL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Presentación

Para poder desarrollar el presente trabajo y centrándonos en nuestro objeto de estudio, el siguiente marco conceptual se estructurará en dos capítulos. Primeramente, en este capítulo, se desarrollan las categorías propias de las políticas educativas en que se apoya esta investigación, como ciclo de las políticas (Ball y Bowe, 1992), puesta en acto (Ball, 2012), el reconocimiento de los sujetos y actores intervinientes en los distintos niveles de gobierno (Gvirtz y Torre, 2015). Además, nos posicionamos en el derecho a la educación, la inclusión educativa y la gramática escolar.

Las políticas educativas, ¿en dónde nos posicionamos?

Cuando hablamos de políticas educativas, debemos adoptar una posición que nos permita entender la complejidad de las mismas, desde sus procesos de producción, los intereses de los distintos actores intervinientes y la puesta en acto de las políticas. La trayectoria de una política no es lineal y, por lo tanto, no se basa en una producción del Estado en donde las instituciones educativas implementan o no, sino que existe un proceso o ciclo más complejo. Para ello, Ball (2012) desarrolla el concepto de “puesta en acto” que permite analizar cómo los distintos actores le dan sentido a las políticas, desde las tensiones y discusiones que se generan alrededor de ellas, desde sus definiciones y redefiniciones. Es por eso que, es necesario ver a las políticas en acción donde se contraponen las relaciones de poder de los distintos actores intervinientes. Las interpretaciones de las políticas que realizan los actores involucrados también dependen del tipo de políticas y de la formación discursiva en la que se inscriben. Sin embargo, algunas políticas tienen una mayor capacidad que otras de “estrechar el rango creativo de respuestas” (Ball et al., 2012: 3) de los actores. En este sentido, Ball distingue entre las políticas *readerly* (que promueve la lectura), las cuales son sumamente prescriptivas y, las políticas *writerly* (que promueve la escritura), que son más ambiguas, permitiendo a sus lecturas re-interpretarlas.

Ball y Bowe (1992) contribuyeron a ofrecer claves para entender las complejidades de los procesos de producción y puesta en acto de las políticas educativas, de esta manera se visibilizan distintas arenas en donde se definen y ponen en acto las políticas. Estas arenas que componen el ciclo de las políticas son denominadas: contexto de influencia, contexto de producción de los textos de las políticas, contexto de la práctica, contexto de los efectos y contexto de las estrategias políticas (ver figura 1).



Figura 1: El ciclo de las políticas educativas.

Fuente: adaptación de Andretich, G. (2017). Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria. En *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*.

El contexto de influencia se encuentra relacionado con la construcción del discurso político y es donde se disputan los sentidos que adquieren los principales conceptos de la política educativa. El contexto de producción del texto político refiere al momento de escritura de la política, las discusiones y tensiones en torno a la misma, es aquí donde se analiza cómo el Estado interviene en la formulación de la misma, para ello es necesario entramar los postulados del programa con las leyes nacionales y provinciales en materia educativa. El contexto de la práctica es conformado por la traducción de la norma por los actores intervinientes, es decir, le otorgan sentido al interpretarlas y ponerlas en acto. Es aquí donde recolectar y visibilizar las voces del Equipo Directivo, docentes fortalecedores, docentes articuladores cobra significado. En el contexto de las estrategias políticas, es necesario comprender los procesos y factores sociales, y en nuestro caso la emergencia sanitaria, es decir la situación de ASPO en que surgió el Programa. El contexto de los resultados se refiere a evaluar el impacto de las políticas

educativas, es decir, los efectos y resultados de su puesta en acto, en relación a las desigualdades sociales y educativas.

En esta línea Gvirtz y Torre (2015) plantean que la dimensión política de la gestión está vinculada al análisis de los niveles macro, intermedio o meso y micro de la gestión. En esta dimensión pretende captar las tensiones que se producen entre el Estado y los actores que intervienen en las decisiones de políticas educativas, es decir, que posee la capacidad para coordinar la toma de decisiones en la complejidad de las organizaciones, desde la multiplicidad de los niveles, actores e intereses, como sucede en el sistema educativo. En este sistema, podemos reconocer diferentes agencias o unidades que forman parte de ámbitos de decisión. Estas unidades se dividen, como mencionamos anteriormente, en macro, intermedio y micro. En el nivel macro se sitúan los ministerios de Educación, tanto del gobierno nacional como de los gobiernos provinciales; en el nivel meso, las estructuras educativas locales, en la provincia de Buenos Aires los Inspectores Jefes Distritales, en adelante IJD², son actores del nivel intermedio, entre el gobierno provincial central (nivel macro) y las escuelas (nivel micro) y en el micro las instituciones educativas.

Desde la dimensión técnica se pone énfasis en la profesionalización de las burocracias, particularmente en el rol de los inspectores de enseñanza, en adelante IE³. En base a estas dimensiones, nuestro trabajo se sustenta en los distintos niveles (ver figura 2), donde consideramos fundamental retomar la polifonía de voces, que van desde los actores de gobierno, el IJD, el IE del nivel secundario, hasta la escuela, con sus cargos jerárquicos, haciendo extensiva la participación de la sociedad civil, reflejado en el sindicato docente y los profesores.

Cuando hacemos referencia a los actores partidarios en las decisiones de política educativa, entendemos que los sindicatos docentes con su permanente y organizada intervención han tenido un gran impacto en las relaciones entre el Estado y la educación en la mayoría de las provincias (Rivas, 2004). El siguiente cuadro sintetiza los niveles intervinientes en políticas educativas, desde los niveles de gobierno y de la sociedad civil.

² Ley N°13.688. Artículo 84°: El Inspector Jefe Distrital es designado por el Director General de Cultura y Educación, y depende técnica y funcionalmente del órgano general de Inspección definido en el artículo 76º, siendo su superior jerárquico inmediato el Inspector Jefe Regional.

³ Ley N°13.688. Artículo 86°: La tarea del inspector de enseñanza se desarrolla en el marco de la estructura Distrital y Regional determinada por la normativa específica, sobre la base del trabajo colegiado, las decisiones por consenso, la organización por redes temáticas y la construcción de una agenda de trabajo precisa y en el marco de los principios emanados de esta Ley.

Niveles de Gobierno	Actores del Sistema Educativo	Sociedad Civil
Macro	Ministros Subsecretarías Direcciones de nivel	Asociación provincial de padres Central provincial del sindicato docente Organizaciones sociales-conducción provincial Arquidiócesis (Iglesia)
Intermedio	Cuerpo de inspectores Burocracias ministeriales de nivel local	Asociación local de padres Seccional local del sindicato docente Organizaciones sociales-nivel local Diócesis (Iglesia)
Micro	Directores de escuelas	Padres de la escuela Docentes de la escuela Estudiantes de la escuela

Figura 2: Actores intervinientes, según niveles, en el sistema educativo.

Fuente: Adaptación de la dimensión política y técnica de la gestión educativa. Gvirtz y Torre (2015).

El derecho a la educación, la inclusión educativa y la gramática escolar

“Toda persona tiene derecho a recibir una educación de calidad y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda su vida” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Esta premisa alberga un profundo significado, pues no sólo manifiesta a la educación como un derecho universal, sino también que la prolonga en todo el recorrido vital de las personas. Según las Naciones Unidas, el derecho a la educación se debe fomentar bajo cuatro pilares denominados, las “4 A”:

- asequibilidad (disponibilidad): asegurar la disponibilidad de una oferta educativa gratuita que cuente con los recursos humanos y de infraestructura.
- aceptabilidad: asegurar procesos y contenidos relevantes y de calidad, culturalmente apropiados, consecuentes con los derechos humanos.
- adaptabilidad: que sea una educación capaz de adaptarse y evolucionar de acuerdo con las necesidades, intereses, capacidades de la sociedad y de cada individuo, con sentido para cada estudiante.

- accesibilidad: garantizar a todos y cada uno el acceso a una educación sin ningún tipo de discriminación.

En concordancia, la educación como derecho humano fundamental está estrechamente ligado a la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, además de encontrarse presente en la Agenda Mundial de Educación 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible⁴, puntualmente en el cuarto (ODS 4⁵). En Argentina, la educación es reconocida como un derecho, según lo consagra la primera Constitución sancionada en el año 1853, donde el Estado (tanto nacional como provincial) debe garantizarlo, velando por la gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles educativos. Para poder garantizar el derecho a la educación, existen normas y leyes en Argentina que regulan su cumplimiento, como (ver figura 3):

- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes, Ley N°26.061, promulgada en octubre de 2005, tiene como objeto la protección de niños y la garantía de su condición de sujeto de derecho.
- LEN, Ley N°26.206, sancionada el 14 de diciembre del 2006 y que tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14⁶ de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. En ella, se establece la estructura del Sistema Educativo, donde se explicitan todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional; también, determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la Educación. Los artículos que conforman la norma mencionada, se deben cumplir en todo el territorio de la Nación, aludiendo al carácter federal de nuestro país, además, coexisten las leyes de educación de cada provincia.
- LEP, Ley N°13.688, sancionada el 27 de Junio de 2007, reafirma la responsabilidad principal e indelegable del Estado para proveer, garantizar y supervisar una educación

⁴ El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse en los próximos 15 años.

⁵ El ODS 4 corresponde a la educación de calidad. El objetivo es garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. La educación es la clave para poder alcanzar otros muchos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Cuando las personas pueden acceder a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza.

⁶ Constitución Nacional. Artículo 14°: *“Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender”*

integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Provincia, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. Además, extiende la obligatoriedad de la educación común desde la Sala de 4 años del Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario de seis años inclusive; y separa la educación Primaria de la Secundaria, ambas de 6 años de obligatoriedad, como dos unidades pedagógicas y organizativas distintas, diferenciando así a los niños/as de los adolescentes.

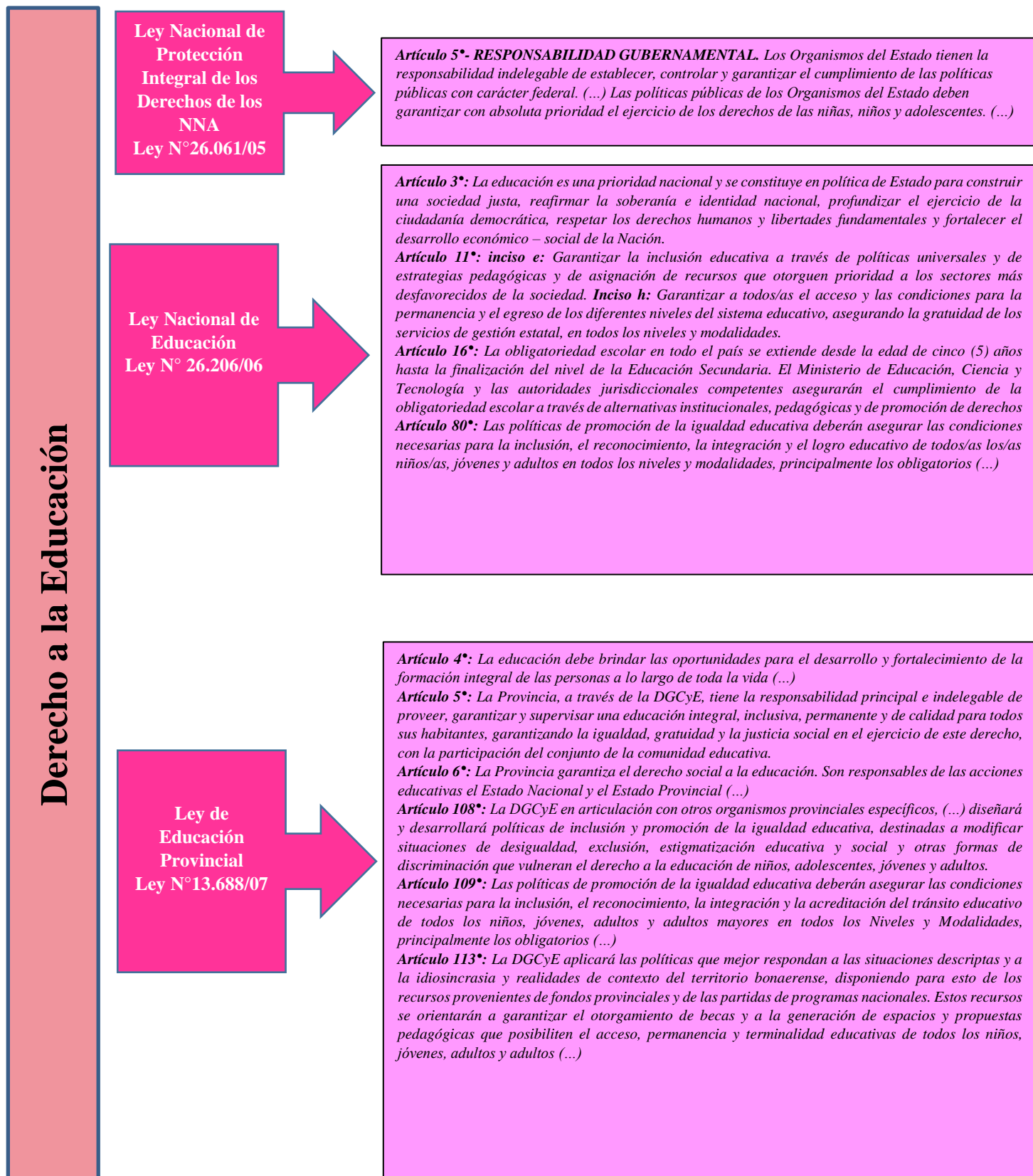


Figura 3: Marco regulatorio que consagra a la educación como derecho.

Fuente: elaboración propia.

Esta nueva manera de comprender a las políticas educativas ha posibilitado un cambio en la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1994; 1995; 2001). Este concepto, es entendido como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro. Pensamos, por ejemplo, en las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, y en la separación del conocimiento en temas (Tyack y Tobin, 1994:454). Los autores señalan que la gramática de la escolaridad posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 1995).

Numerosos autores han coincidido en su interés sobre el derecho a la educación, centrando su mirada en Argentina. Finnegan y Pagano (2007) han trabajado la temática definiendo el derecho a la educación como una construcción social, histórica e institucional, presentando las transformaciones ocurridas en nuestro país a lo largo de la historia del sistema educativo. Por su parte, Rivas (2007) propone recorrer una concepción del derecho a la educación que posibilite y guíe acciones concretas de compromiso con el cumplimiento de este derecho. Gentili (2011) ha realizado un análisis extensivo sobre la temática, incluyendo las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. Siguiendo esta línea de trabajo, Giovine y Martignoni (2010) realizan un recorrido histórico sobre las realidades de los sistemas educativos por los distintos niveles educativos. A su vez, Gluz (2016) retoma las categorías de inclusión educativa y exclusión poniendo en tensión estos conceptos, para luego centrarse en diferentes trayectorias y experiencias educativas, como también en el concepto de gramática de la escolaridad. Abriendo camino al rol del Estado, Redondo (2011) realiza una aproximación a la problemática de las políticas y las prácticas sociales y educativas para lograr abrir un debate sobre los límites y las posibilidades de la intervención estatal en el terreno de la educación.

Sin embargo, el acceso a la educación por sí solo no es suficiente. Por ello, debemos posicionarnos en la inclusión educativa, como un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos (Gentili, 2011:13). Por su parte, Terigi (2010) plantea siete consideraciones emergentes del análisis de políticas educativas que se han propuestos garantizar las trayectorias educativas⁷:

⁷ La trayectoria escolar implica seguir las posiciones escolares por la que transitan los sujetos, el nivel de escolaridad alcanzado, los tiempos en alcanzarlo, etc. (Gluz, 2016).

- Extender el concepto de exclusión educativa, a fin de considerar aquellas de baja intensidad (Kessler, 2004), los aprendizajes elitistas (Connell, 1997) y los de baja relevancia (Terigi, 2009).
- Comprender las causas de la desescolarización y el rezago escolar, actuando sobre la multi-causalidad de los fenómenos que impiden a los niños, niñas y jóvenes no completar su escolaridad.
- Conocer los fenómenos que contribuyen a la exclusión educativa para generar políticas (situadas) que den respuestas más precisas a cada fenómeno.
- Entender que la vulnerabilidad educativa de estudiantes con trayectorias escolares discontinuas no se explica solamente por razones escolares, sino de manera intersectorial.
- Ampliar la escala de las políticas que no abarcan el conjunto de las situaciones que es necesario atender.
- Contraponer dos situaciones: gobiernos que construyen una institucionalidad específica para las políticas educativas y gobiernos que colocan a los programas inclusivos sin responsables específicos ni recursos institucionales adecuados.
- Restituir el derecho a la educación requiere transformar las prácticas educativas.

Como hemos visto hasta el momento, la legislación vigente en nuestro país y los discursos sobre derecho a la educación en materia de política educativa han comenzado a direccionarse hacia un nuevo paradigma, el de la inclusión educativa. En esta línea, las instituciones se han visto atravesadas por estos lineamientos produciendo un cambio en su gramática escolar.



CAPÍTULO II



CAPÍTULO II

RECORRIDO DEL NIVEL SECUNDARIO Y ANTECEDENTES DEL PROGRAMA +ATR

Nivel Secundario

Nuestro Sistema Educativo Nacional, entendido como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación, posee una estructura unificada compuesta (ver figura 4) por cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior) y ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria).



Figura 4: Organización del Sistema Educativo Argentino.

Fuente: elaboración propia.

Según señala Tedesco (2009), el origen del nivel medio en Argentina se retrotrae al proyecto “república conservadora”. Dicho proyecto pretendía una enseñanza media destinada a las elites y clases dirigentes. Este inicio de la enseñanza media puede situarse alrededor de 1860, con la creación de los colegios nacionales. Posteriormente, a mediados del siglo XX se propone la masificación del nivel medio, sin embargo, no llega su expansión a todos los habitantes del territorio. En palabras de Filmus, Mirando y Otero (2004) es posible pensar que la expansión de la cobertura del nivel medio fue acompañada por una heterogeneidad *in crescendo* que se sumó a la existente, brindando a cada sector una oferta educativa diferenciada, nutriendo la tendencia de reproducir las desigualdades sociales. Como mencionan los autores: de esta forma, la escuela

secundaria no sólo se debilitó en su capacidad de aportar a la movilidad social ascendente, sino que perdió, también su rol en la homogeneización de las oportunidades entre aquellos que tienen la posibilidad de terminarla (2004: 202).

Con la sanción de la LFE en 1993, el nivel secundario se vio afectado en cuanto a la ampliación de la obligatoriedad escolar de siete a diez años y su modificación estructural, implementando el tercer ciclo obligatorio de la EGB de tres años de duración y el Nivel Polimodal, también de tres años. Actualmente, como ya mencionamos, la LEN propone la obligatoriedad de la educación desde el nivel inicial hasta el nivel secundario. Este último, habilita a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

La pandemia y el surgimiento del programa para la intensificación de la enseñanza “+ATR”

Para indagar sobre el programa de intensificación de la enseñanza “+ATR” es necesario focalizar en el contexto de surgimiento del programa y los antecedentes que lo precedieron. Para ello, desarrollaremos en conjunto el contexto de emergencia sanitaria y epidemiológica y los programas que fueron cimiento del actual.

La pandemia por covid-19 condicionó el recurso de la presencialidad en la escuela, y en algunos casos, vulneró las trayectorias educativas de los estudiantes debido al ASPO. Las aulas se vieron vacías, las escuelas cerradas por el contexto epidemiológico. De esta manera, las instituciones educativas se vieron atravesadas por diversas cuestiones, como por ejemplo repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptar las clases, los contenidos curriculares y los modos de desarrollarlas. En algunos casos, debieron recurrir a las tecnologías de la información y la comunicación para poder garantizar la continuidad pedagógica, y en otros, se comenzaron a distribuir materiales impresos, para tratar de garantizar similares condiciones, para aquellos estudiantes que carecían de los recursos para desarrollar las actividades.

Posteriormente, y con la llegada del DISPO, se volvió a las aulas de manera progresiva, por agrupamientos o “burbujas”, los docentes debían mantener la distancia de 2 metros con los estudiantes, por cada mesa había sólo un estudiante. Las condiciones para esta vuelta referían no sólo al distanciamiento sino también a la ventilación en las aulas, es decir, había estrictos protocolos de seguridad e higiene. En algunos casos, las familias decidían no enviar a sus hijos a las escuelas por miedo al riesgo de contagiarse, en la institución o en el transporte, por lo cual se dificultaba la continuidad pedagógica y el seguimiento de las trayectorias educativas. De esta manera, aquellos estudiantes que contaban con los recursos, podían seguir “conectados” con la escuela, pero aquellos que no tenían dispositivos o conectividad carecían de la posibilidad de

seguir diariamente las clases. De esta manera, la escuela comenzó a desplegar a todo el personal docente, como preceptores y Equipo de Orientación Escolar, para lograr la revinculación de los estudiantes, y mantener un diálogo más fluido con las familias, incluso fuera del horario laboral. Pero, aun así, sostener las trayectorias se obstaculizaba.

Finalmente, y entendiendo que los riesgos sanitarios habían disminuido, se abrió camino a la presencialidad plena. El regreso a la escuela dejó en evidencia que la presencialidad era fundamental, pero también mostró las distintas realidades de las familias, las desigualdades sociales, económicas y educativas, y problemas que atravesaba nuestro sistema educativo, incluso antes de la pandemia, bienio en el que se intensificaron.

De esta manera, resultó imprescindible el diseño de dispositivos de intervención conjuntos y situados, de manera articulada entre los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, con otros organismos del Estado con el propósito de propiciar la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes en el marco de la corresponsabilidad. En este sentido, y considerando el contexto, fue necesario avanzar en una decisión política de aunar fuerzas, optimizar recursos y crear nuevas propuestas desde un plan estratégico de orden pedagógico, político y ético, que permitiera generar las mejores condiciones para que la totalidad de los estudiantes puedan continuar sus estudios.

En esta línea, el CFE a través de la Resolución N°369/20 aprobó, el 1 de Septiembre de 2020, la realización del programa denominado “Acompañar, puentes de igualdad”, a nivel nacional, cuyos objetivos radicaban en promover y facilitar la reanudación de las trayectorias educativas que se vieron interrumpidas por la pandemia, promover la participación interseccional y propiciar el codiseño de líneas de trabajo en relación a las problemáticas de cada jurisdicción. Así, mediante la Resolución N°1819/20, la Dirección General de Cultura y Educación, en adelante DGCyE, aprobó, el 5 de Octubre de 2020, el programa de “Acompañamiento a las Trayectorias Educativas y la Revinculación (ATR)”, cuya vigencia estaba dada desde el 1 de Octubre de 2020 al 15 de Diciembre de 2020, que tenía como objetivo establecer el vínculo pedagógico entre los estudiantes que han discontinuado el contacto con la escuela, es decir, que tenían trayectorias de baja intensidad (Terigi, 2007). Luego, de acuerdo a la Resolución N° 2721/20 de la DGCYE se realizó la prórroga del programa ATR hasta el 31 de Diciembre de 2020.

Posteriormente, la DGCyE a través de la Resolución N°2815/20 aprobó el programa “Verano ATR”, vigente del 4 de enero al 29 de Enero de 2021, que proponía el desarrollo de actividades educativas, deportivas, culturales y recreativas destinado a aquellos estudiantes que se encontraban en período de revinculación y apoyo a las trayectorias educativas.

Ante la finalización de los programas mencionados y en el marco del contexto excepcional de la pandemia, la DGCyE, a través de la Resolución N°417/21, creó el Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los estudiantes bonaerenses (FORTE), vigente del 17 de Febrero al 30 de Abril de 2021, cuyo objetivo era crear un espacio de actividad tendiente a la intensificación presencial de la enseñanza para los estudiantes con valoración pedagógica, según el Registro Institucional de Trayectorias Educativas, en adelante RITE⁸, “en proceso” o “discontinua” en las áreas establecidas del Currículum Prioritario. Un dato a tener en cuenta, es que se han creado no sólo espacios para desarrollar dichos programas, sino también se asignaron recursos económicos para realizar la designación de los docentes.

A través de la Resolución Conjunta N° 10/21 de la DGCyE, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, se aprobó el “Plan Jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales”, disponiéndose el regreso a la presencialidad en todos los establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires de aquellos distritos que se encuentren en DISPO.

En esta misma línea, la Resolución Conjunta N° 415/21 de la DGCyE estableció la actividad presencial en los establecimientos educativos de todos los distritos de la provincia de Buenos Aires a los fines de dar cumplimiento en el marco de los protocolos aprobados en el “Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales” y las medidas de cuidado y distanciamiento social allí establecidas. De esta manera, se establecieron que las actividades presenciales que debían desarrollarse, en aquellos casos que, por criterios epidemiológicos establecidos por las autoridades sanitarias, debieran suspenderse temporalmente las actividades escolares presenciales en un establecimiento educativo de la provincia de Buenos Aires o en un distrito, hasta el reinicio de la referida presencialidad.

En esta instancia, en miras a seguir desarrollando estrategias de intensificación de la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias educativas en el marco del contexto excepcional e inédito descrito, resultó necesario crear el Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”, vigente del 1 de Septiembre del 2021 al 31 de Marzo del 2022, cuyo objetivo era generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y el fortalecimiento de las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes que requerían una enseñanza intensificada que garantice los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario. Para ello se

⁸ De acuerdo a la Circular Técnica Conjunta N°1/2020, el Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) es un informe valorativo en el que se explicitan los aprendizajes alcanzados y los pendientes. Se confecciona a partir de las valoraciones pedagógicas realizadas por las y los docentes en el transcurso del ciclo escolar 2020. Este registro constituye una oportunidad para la reflexión pedagógica. Disponible en <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/RITE.pdf>

crearon cargos docentes para el fortalecimiento de las trayectorias educativas con el objetivo de robustecer a los equipos docentes de las instituciones educativas.

Las actividades de fortalecimiento de las trayectorias educativas se desarrollaron en los establecimientos educativos de nivel primario y secundario de lunes a sábado de manera complementaria a la jornada habitual y sin alterar el normal desenvolvimiento y participación de los estudiantes en su jornada escolar ni el funcionamiento del establecimiento educativo.

Para ejecutar el programa los establecimientos educativos planificaron sus actividades, identificando todos los espacios que podían ser utilizados y realizaron acciones de vinculación con el Municipio y con la comunidad para ampliar los espacios educativos cuando fue necesario. Las actividades presenciales que se realizaron en edificios complementarios fueron comunicadas a través de la Jefatura de Inspección Regional, quien prestó conformidad sobre las locaciones complementarias propuestas, a los fines de que esta situación sea informada a la administradora de riesgos de trabajo (ART) para la cobertura de posibles riesgos.

Esta normativa mencionada, que dio origen al programa +ATR, se encuentra sintetizada en el siguiente esquema.

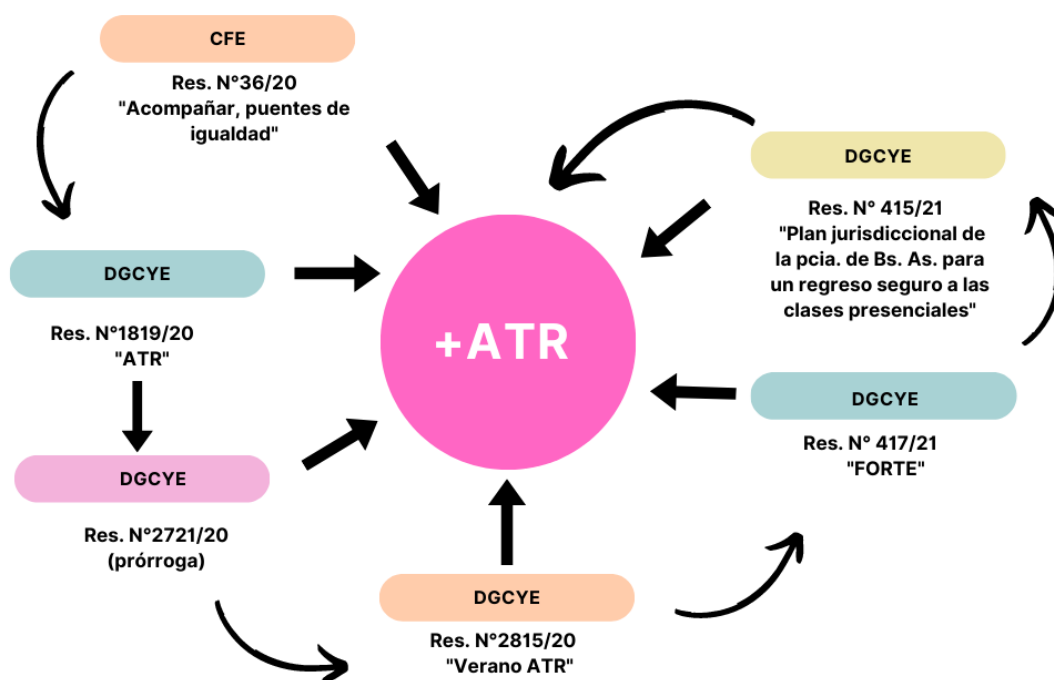


Figura 5: Antecedentes al programa +ATR.

Fuente: elaboración propia.

Estado del arte

Para poder desarrollar la investigación, se realizó una búsqueda de diferentes trabajos relacionados a nuestro objeto de estudio. Se recopilaron 15 (quince) investigaciones realizadas en Argentina, las cuales se encuentran detalladas en la tabla 1 del anexo 1 de este trabajo.

Entre las investigaciones halladas se encuentran publicaciones y tesis que se enfocan en políticas educativas tendientes a garantizar el derecho a la educación, que ponen su foco en el nivel secundario. Bracchi y Quiroga (2014), al igual que Ríos y Fernández (2015) ponen en tensión las leyes que regulan el campo educativo que, debido a la obligatoriedad de la escuela secundaria, comenzaron los discursos en materia de políticas educativas a tender a la inclusión educativa; dichas tensiones son tenidas en cuenta en la agenda política para la toma de decisiones. En esa misma línea, Acosta (2019) realiza un análisis comparativo entre distintos países de América Latina, para que el mismo sea una herramienta de análisis con el objetivo de facilitar a los equipos técnicos de gobierno, investigadores, docentes y capacitadores documentos que problematicen, indaguen y analicen las distintas estrategias e intervenciones que los países orientan en torno a dimensiones particulares de la política educativa en América Latina. Finalmente, Miranda y Lamfri (2021) retoman el concepto de la obligatoriedad de la escuela secundaria, poniendo en juego los conceptos de derechos y justicia escolar, como también los de desigualdad social y exclusión, identificando discursos y textos de las políticas educativas con características comunes.

En lo que se refiere a estudios sobre pandemia y sus desafíos en el sistema escolar, Tapia y Meléndez (2020) realizan un estudio que retoma las categorías de fragmentación, reflexionando en cómo las escuelas secundarias de la Ciudad Capital de la provincia de Catamarca han continuado sus actividades en los distintos sectores sociales y, lo que cada establecimiento espera de los alumnos egresados. Giardino (2020) reflexiona sobre una propuesta educativa de radio realizada en el marco de la pandemia, que permitió que los alumnos pudieran hablar, escucharse y ser escuchados por otros. Por su parte, Gotelli (2020) propone un artículo donde analiza el trabajo en equipos docentes, la flexibilidad del modelo institucional tradicional de la escuela del AMBA y la vinculación con otras organizaciones extraescolares. Puiggrós (2020) plantea un balance sobre el sistema educativo y la pandemia, donde afirma que un gran número de estudiantes se han desconectado:

(...) la pandemia ha puesto en evidencia que, al menos en la Argentina, un promedio del 50% de los potenciales alumnos de todos los niveles se ha desconectado de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos ya no regrese, o al menos no lo haga de

inmediato (...) Por eso, si la acción debe ser reparadora, ocupámonos de reconectar a los que han quedado fuera del universo institucional educativo, no se trata de focalizar en el sentido de los clásicos programas neoliberales sobre poblaciones que constituyen un «riesgo social», sino de comprometer a todos en un proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva dignidad humana. (p. 9)

Bracchi, Aizencan y Kaplan (2021) proponen el trabajo de una propuesta para acompañar a los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia, hacia una pedagogía del cuidado afectivo poniendo énfasis en las emociones. Anderete Schwal (2021) propone en su estudio entrevistar a directivos de escuelas de Bahía Blanca para recuperar los sentires de los docentes y las percepciones de la pandemia en distintas escuelas. De manera análoga, Romero, Krichesky y Zacarías (2021) realizaron un estudio exploratorio en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de provincia de Buenos Aires, donde arribaron a una primera conclusión de que “existe una desarticulación entre políticas educativas y prácticas escolares, así como la emergencia de configuraciones de Educación Remota de Emergencia⁹ segregadas según nivel socioeconómico, evidenciándose un escenario futuro de profundización de desigualdades” (p. 4).

Por otro lado, los registros relacionados al estudio de programas desde la visión de la política resultan escasos. Dos de ellos se proponen desde un abordaje narrativo, que permite visibilizar las voces de los participantes en las políticas educativas. Aguirre (2018) presenta la posibilidad de repensar las políticas educativas con respecto a la formación académica docente, en clave de transformación del hacer de los mismos, en relación a los vínculos pedagógicos que se dan en sus ámbitos de trabajo como también en lo que respecta a la gestión e institucionalidad educativa. De manera similar, Marchetti (2021) emprende su trabajo sobre la base de una perspectiva de estudio que propone abordar las políticas públicas a través de los relatos y vivencias de los sujetos que las protagonizaron, indagando sobre el proceso de creación del Programa Conectar Igualdad, desde la exploración del texto de su decreto de creación junto con relatos de los decisores que formaron parte de esa etapa.

Contextualizado en la emergencia sanitaria, Di Piero y Miño Chiappino (2020) toman como punto de partida el programa denominado “Seguimos Educando”, como un plan que propone continuar con las actividades desde las casas a través de dispositivos, sin embargo, no solo la cuestión de la digitalización ocupó el centro de la escena sino también una dimensión transversal al sistema: la desigualdad. Finalmente, y de reciente publicación, Dragone (2022) propone en su artículo, recuperar los principales lineamientos del programa +ATR en la ciudad de La Plata.

⁹ Se utiliza el término Educación Remota de Emergencia para diferenciar la singularidad de estas experiencias escolares emergentes de las tradicionales propuestas de educación online.

La génesis de la escuela media nos facilitó posicionarnos y entender las tensiones asociadas a la legislación vigente y la obligatoriedad del nivel. Desde esta perspectiva, y en el contexto de emergencia sanitaria, nació el programa +ATR con el objetivo de revincular a los estudiantes con trayectorias escolares discontinuas.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS, INSTRUMENTOS Y ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Marco Metodológico

En este apartado se presenta la perspectiva metodológica en la que se asienta esta investigación, explicando los supuestos que la fundamentan, las etapas, como así también las estrategias seleccionadas, teniendo en cuenta las decisiones que refieren al tipo de estudio, la naturaleza temporal del estudio y el contexto de la investigación.

El trabajo responderá a una investigación de corte cualitativo, donde se adopta un enfoque interpretativo, donde el investigador trata de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011). En este sentido, la investigación cualitativa es una actividad situada que consiste en las prácticas materiales e interpretativas que logran visibilizar el mundo y lo transforman. Como afirma Vasilachis de Gialdino (2012) se propone otra ciencia, que no sea ajena a la intersubjetividad, con principios, criterios amplios, flexibles y sensibles a las particularidades y diferencias individuales y locales, con epistemologías múltiples y metodologías nuevas y renovadas.

Para lograr los objetivos propuestos, la centralidad está dada en los actores intervinientes en los distintos niveles de gobierno (Gvirtz y Torre, 2015), quienes traducen las políticas y le dan sentido en el territorio, lo que nos permitirá comprender, en palabras de Ball y Bowe (1992) el “ciclo de las políticas”, es decir, visibilizar las diferentes arenas en las cuales se definen y ponen en acto las políticas. De esta manera, en el desarrollo del presente capítulo nos enmarcamos en el enfoque interpretativo, desde donde a través de una metodología cualitativa, se indagó sobre los programas de acompañamiento a las trayectorias educativas, en particular sobre el programa +ATR. Este marco nos permitió comprender los fenómenos sociales desde su escenario natural y a través de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011), por lo que se buscará interpretar el Programa mediante de la recolección de materiales y la utilización de una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas entre sí.

Las políticas educativas tendientes al acompañamiento de las trayectorias educativas, como los programas estratégicos en el bienio 2020-2021, no han sido estudiados con profundidad hasta el momento, mostrando sus alcances y potencialidades en pos de favorecer el derecho a la educación, como también las debilidades y tensiones de su puesta en acto. Por ello, nos hemos propuesto en esta investigación dar cuenta de las políticas educativas de acompañamiento e

inclusión educativa, en particular del programa +ATR, incorporando a este análisis las narrativas de los actores intervinientes en los distintos niveles de gobierno y la voz propia del investigador. Este trabajo aspira a dar continuidad a la línea de investigación dentro del CIMED iniciada por el Dr. Aguirre y el Dr. Marchetti en relación con el estudio de políticas públicas desde la centralidad de los sujetos.

Por tanto, considero que este plan se configura en una potencialidad investigativa y una oportunidad para la producción de ese conocimiento situado que manifiesta más que en hallazgos en (otras) resonancias (Yedaide, 2020) advirtiendo acciones que se direccionan a un aprendizaje que es co-producido y transformador.

Momentos, instrumentos y validez

Enmarcados dentro de la concepción de investigación cualitativa, se pretende, en este trabajo comprender el alcance del programa +ATR en el Distrito de General Pueyrredón como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente a los desafíos que las medidas del ASPO en respuesta a la pandemia generaron, a través de la recolección de materiales empíricos y de visibilizar los testimonios de los distintos actores que participaron de la puesta en acto del programa. En esta línea, se prevé trabajar desde instrumentos como el análisis documental (Rapley, 2014) y las entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011). Dentro de esta metodología, se propuso un abordaje desde el enfoque narrativo (Bolívar, 2012), recuperando la polifonía de voces de los sujetos para dar significado y reconstruir la experiencia del programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”. Entendemos que una buena investigación narrativa

no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrada, que es en el fondo, el informe de investigación. El mismo, siempre es una recreación de la narración de los informantes, por lo que el investigador, practicando una suerte de arte el bricolaje debe unir las diferentes piezas de modo que otorguen significado (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 207)

Además, en nuestra investigación utilizamos el enfoque etnográfico (Guber, 2001), ya que al momento del trabajo de campo y de la redacción de la investigación me encontraba inmersa en la EES N°2 “Teniente Félix Origone” como parte del Equipo de Conducción. Este enfoque nos permitió habitar la institución educativa reflexionando y otorgándole significado a la cotidianidad de lo vivido en el bienio y a los relatos. De este modo y, en palabras de Guber, consideramos la “triple aceptación de la etnografía como enfoque, método y texto” (2001:12).

Como enfoque la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores. Como método, es el conjunto de actividades que se suele designar como "trabajo de campo", y cuyo resultado se utiliza como evidencia para la descripción. Como texto, es la interpretación o traducción de ese trabajo de campo y la relación con la teoría. De esta manera, la etnografía pretende vincular teoría e investigación favoreciendo nuevos descubrimientos.

Para ello, realizamos el trabajo de campo en tres etapas, en concordancia con los objetivos específicos propuestos. Las etapas no fueron rígidas ni estáticas, sino que se fueron retroalimentando en el trabajo de campo, resignificando la información recolectada a través del análisis documental y las entrevistas semiestructuradas, en todo el camino de la investigación. La codificación de los instrumentos de recolección de datos se encuentra detallada al inicio de la tesina, explicitando la referencia que cada código representa. Todos los entrevistados han concedido su consentimiento, para utilizar su nombre y reproducir una parte o la totalidad de su relato en el proceso de redacción de este trabajo. De este modo, se decidió para una mejor lectura citar el relato, el nombre del entrevistado al que haremos referencia y la fecha de la entrevista, sistematizando la presentación de los hallazgos.

La utilización de diversos instrumentos de recolección de información, como también las voces de los entrevistados, han logrado generar un relato polifónico, convirtiéndose en un entramado que permitió abordar nuestros objetivos y contar con diferentes puntos de vista, como si fuera visto a través de un "cristal". El proceso de cristalización (Denzin y Lincoln, 2015) es utilizado en la investigación cualitativa. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En este sentido, cada relato, como la luz golpeando un cristal, refleja una perspectiva diferente sobre una experiencia (Denzin y Lincoln; 2017: 27). En palabras de Ramallo y Porta (2020) la cristalización permite deconstruir la idea tradicional de "validez", puesto que no puede haber una verdad -única o triangulada-, sino que es la autenticidad de las propias formas de conocimiento y el derecho a reservarse el control sobre estas formas de saberes lo que le otorga legitimidad (Vasilachis; 2017:30).

Etapas 1

En esta etapa, se propuso el análisis documental (Rapley, 2014) de los marcos normativos, teóricos y bibliografía del Programa, realizando un recorrido por sus antecedentes, la normativa

vigente y los documentos oficiales, disponibles en plataformas oficiales¹⁰, repositorios institucionales digitales, artículos académicos en revistas con referato, directorios y metabuscaadores en torno a la temática de la propuesta de trabajo. Esta recopilación tuvo en cuenta dentro del marco normativo y legislativo a las LEN y LEP, donde se desarrolló la concepción del derecho a la educación (como desarrollamos en el capítulo I), a las resoluciones del CFE, comunicaciones conjuntas y disposiciones de la DGCYE que dieron fundamento al programa +ATR (desarrolladas en el capítulo II), como a aquellos que han resultado antecedentes al mismo. A su vez, se consultó sobre los decretos y disposiciones que nacieron por la emergencia sanitaria. Además, esta etapa, se desarrolló constantemente durante el proceso de esta investigación, puesto que, ante la emergencia sanitaria y los avances en materia educativa, se desarrollaron distintos documentos de apoyo para el Programa. También, y en etapas subsiguientes, se recopilaron materiales propuestos por los entrevistados, como es el caso del documento de seguimiento y evaluación que confeccionaron las docentes articuladoras de la EES N°2 (ver tabla 4), que proporcionó una lectura cuantitativa y cualitativa del mismo para la toma de decisiones a nivel institucional.

Tabla 4: Recorte de relevamiento de estudiantes con áreas pendientes en el bienio 2020-2021 en la EES N°2. Datos actualizados a Octubre de 2022.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	TM 2020/21													
2														
3	ALUMNO	C.NAT	C.SOC	E.ART	E.FIS	ING	MAT	P.D. LEN	C.D.L. CIUD					
4	18 18													
5						21								
6		20/21	20/21	20/21		21	20/21	21	21	21	TT			
7			21		21									
8					21						21			
9														
10	18 20	C.NAT	C.SOC	E.ART	E.FIS	ING	MAT	P.D. LEN	C.D.L. CIUD					
11								20						
12					20			20	20	20	PASE A EES 12			
13							20/21							
14								21						
15						21								

Etapa 2

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, Kvale (1996) la define como conversación que se desarrolla a partir de una secuencia de temas a cubrir, que pueden estar guiados por preguntas,

¹⁰ Cuando hablamos de plataformas oficiales, hacemos referencia a www.abc.gob.ar, que corresponde a un portal educativo para escuelas, directivos, docentes, padres y estudiantes, cuyo propósito es ofrecer a la comunidad educativa una alternativa cuidada donde los estudiantes y docentes estuvieran bajo un único dominio educativo (“@abc.gob.ar”).

las cuales no son necesariamente fijas, sino que irán variando en función del/a entrevistado/a y la situación. Tal como señala el autor, “hay una apertura para modificar la secuencia y las formas de las preguntas teniendo en cuenta las respuestas del entrevistado, así como su relato” (Kvale, 1996: 124). En este tipo de entrevistas:

El entrevistador registra e interpreta los significados de lo que se dice y además de cómo se dice; debe tener conocimientos sobre el asunto de la entrevista, observar, y ser capaz de interpretar la vocalización, las expresiones faciales y otros gestos corporales (Kvale, 2011:34)

Al momento de considerar a los entrevistados, se decidió, luego del análisis documental, seleccionar a los actores de los niveles de gobierno y de la sociedad civil que formaron parte del Programa, entendiendo que lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social (Glaser y Strauss, 1967, citado por Taylor, 1989). Para ello, se pensó, luego de la lectura del marco normativo del Programa (ver figura 5), quienes eran los actores del sistema educativo que tomaban decisiones sobre las políticas educativas, quiénes traducían esas políticas para luego llevarlas al territorio para su puesta en acto. Además, entendíamos que participaban otros actores en estas decisiones, como por ejemplo los que pertenecían a la sociedad civil. Es aquí, donde se evalúa quienes participaban en todos los niveles de concreción de una política. En particular, en el programa +ATR, observamos que los documentos eran emitidos por la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires, dependiente de la DGCyE. A su vez, y descendiendo por la vía jerárquica estos lineamientos eran enviados a las Jefaturas Regionales de las 25 regiones educativas, quienes, posteriormente, enviaban a cada Jefatura Distrital, y a su vez, por intermedio de los IE de cada nivel y modalidad (ver figura 4) a las instituciones educativas.

En esta línea, además, se reflexionó sobre la accesibilidad, es decir, acerca de la posibilidad real de entrevistar a esas personas (Valles, 2000; Hammersley y Atkinson, 1994). Es por ello, que se pensó en la provincia de Buenos Aires, situándonos en la Región 19, en el distrito de General Pueyrredón y, particularmente, se consideró analizar el caso de la EES N°2 “Teniente Félix Origone” de la ciudad de Mar del Plata.



Foto 1: fachada de EES N°2. Año 2021.

La decisión de seleccionar a dicha institución refiere no sólo a la accesibilidad sino también al recorrido laboral realizado en la escuela entre los años 2016 y 2022 como integrante del Equipo de Conducción, desempeñándome primeramente como secretaria y luego como vicedirectora, ambos en turno mañana. La EES N°2, tuvo sus comienzos en el año 1961 como Escuela Provincial de Comercio N°1 y en 1965 se conforma como la EEM N°2, ocupando el domicilio de Hipólito Yrigoyen 1346, donde funciona en la actualidad, albergando a una población estudiantil de 1150 estudiantes y 450 docentes, distribuidos en tres turnos (mañana, tarde y vespertino).



Foto 2: Primer día de semana de recibimiento a 1° año. Fecha: 9/03/2020.

Los entrevistados forman parte, por un lado, de los distintos niveles de gobierno. El nivel macro (Gvirtz y Torre, 2015) está representado por la Subsecretaría de Educación de la provincia de

Buenos Aires, Mg. Claudia Bracchi. El nivel meso (Gvirtz y Torre, 2015), se encuentra el cuerpo de inspectores, en nuestro caso conformado por el Inspector Jefe Distrital de General Pueyrredón (2020-2021) y actual Inspector Jefe Regional de Región 19, el Lic. Diego Reinante y la Inspectora de Enseñanza de Nivel Secundario, prof. Valeria Guebara. A nivel micro (Gvirtz y Torre, 2015), se entrevistó a la directora de la EES N°2, la Lic. Luciana Vecchio. Por otro lado, como parte de la sociedad civil, en el nivel intermedio, se entrevistó al Secretario General de SUTEBA, prof. Gustavo Santos Ibañez. En el nivel micro, se entrevistaron a los docentes que participaron del programa, en el caso de las tres docentes articuladoras, se llevaron adelante los encuentros por separado, ellas son: prof. Margarita Carrara, pr. Verónica García y Jefe de preceptores Fernanda Fourgeaux. En la EES N°2 existían 17 docentes fortalecedores, sin embargo, se decidió reducir el número de las entrevistas, utilizando como criterio algunos de los nombres proporcionados por los informantes claves. Las coordinadoras en sus entrevistas, proporcionaron estos nombres pertenecientes a los docentes fortalecedores que consideraban que había desarrollado una variedad de estrategias, permitiendo que un gran número de estudiantes se revincularan. Estos docentes fortalecedores fueron: prof. Adriana Camiglia y prof. Lucas Boni (ver figura 6).

En cuanto al ambiente de las entrevistas, se optó por consensuar con los entrevistados el lugar, a fin de crear un clima en el cual las personas se sientan cómodas para hablar libremente (Taylor, 1989:120). Las entrevistas estuvieron signadas por una escucha profunda y sensible con el/la otro/a (Cornejo, 2020). Dichas entrevistas fueron grabadas, se optó por poner el dispositivo de grabación fuera de la visión del entrevistado para que no resulte intrusivo y el entrevistado no se sienta condicionado. Al momento de iniciar la entrevista, se realizó una introducción informativa, donde se definieron los objetivos y alcances de la entrevista, como también el propósito de la investigación. Cada entrevista, además, estuvo acompañada por *memos de la situación de entrevista* (Strauss y Corbin, 2002) donde se volcó el contexto en que se desarrolló la misma y las sensaciones que se observaron en los entrevistados, considerando que estas notas forman parte de una trama documental que el/la investigador/a produce durante todo el trabajo de campo que opera como registro de la cotidianidad y “cocina” de la investigación (Meo y Navarro, 2009). Estas grabaciones fueron, posteriormente, desgrabadas y enviadas a los entrevistados, para su lectura y validación de la información, luego, firmaron el consentimiento, autorizando su uso para fines educativos y científicos (ver anexo 2), a los efectos de dar validez metodológica y ética al instrumento cualitativo de investigación.

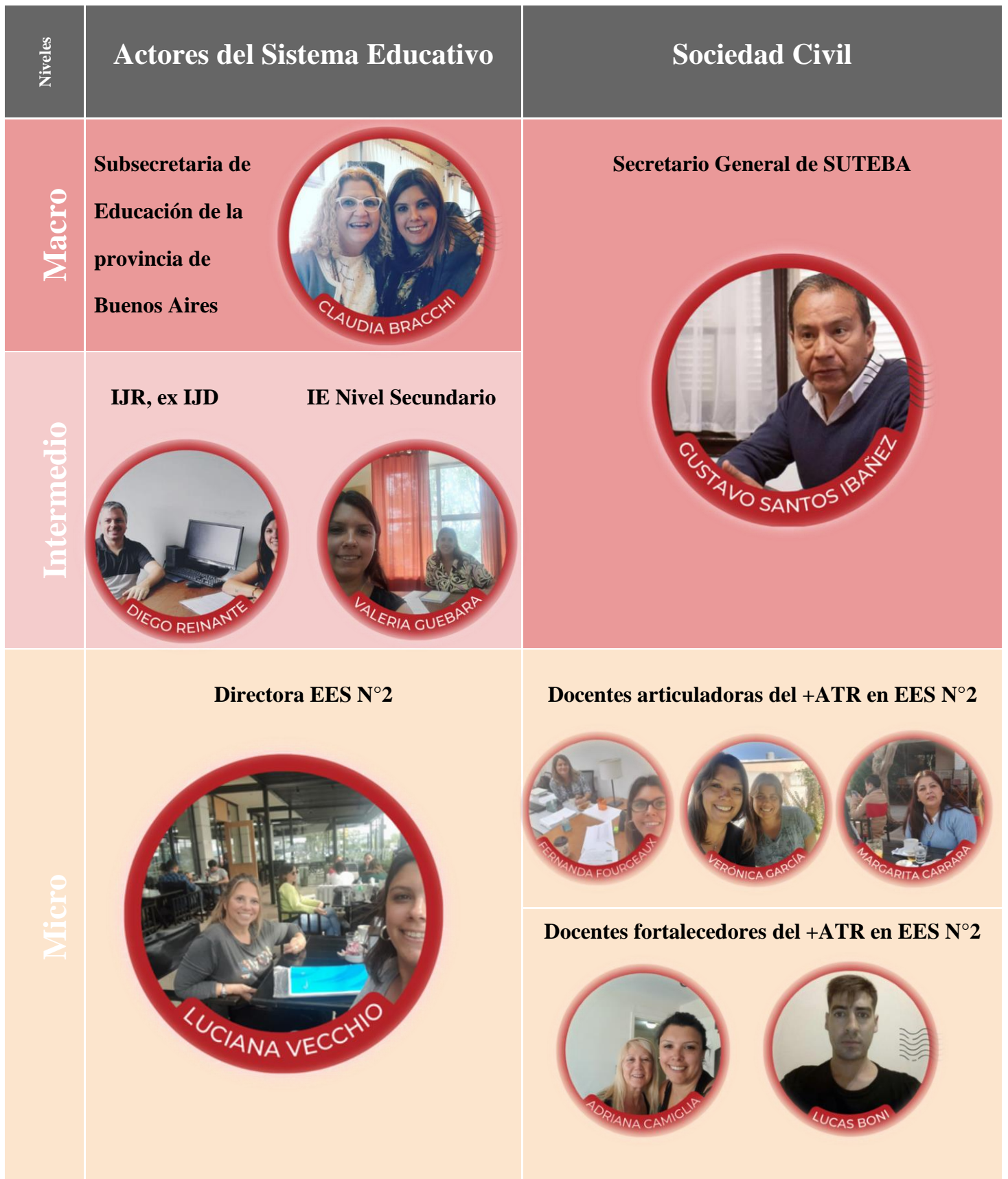


Figura 6: Esquema sobre entrevistas realizadas por niveles y actores de gobierno y sociedad civil.

Fuente: elaboración propia.

Etapas 3

En esta etapa se realizó el análisis de las diez entrevistas en los niveles macro, meso y micro de los agentes del sistema educativo y de los actores de la sociedad civil, estableciendo relaciones con las categorías profundizadas en el marco conceptual. Así mismo, se establecieron relaciones entre las entrevistas y se observaron tensiones en los discursos de los entrevistados, en función de algunos puntos en común. En este momento fue clave volver sobre las etapas anteriores y retomar los instrumentos analizados, permitiéndonos comprender las particularidades de la puesta en acto del programa +ATR en la EES N°2.

El paradigma interpretativo nos permitió, a partir de la diversidad de instrumentos como el análisis de documentos, normativa y materiales de la institución y la experiencia personal de los entrevistados, generar un texto propio, que será desarrollado en el siguiente capítulo denominado "Hallazgos". Esto es posible ya que el investigador forma parte del proceso, es "coautor" de la narración (Bolívar, 2016: 356).



CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

Presentación

Al momento de interpretar los datos y exponer los hallazgos de esta investigación y, considerando la metodología adoptada y explicitada en el capítulo anterior, decidimos partir de las voces y los relatos de los sujetos de la investigación, tanto de los distintos niveles de gobierno del sistema educativo como de la sociedad civil. De esta manera, esbozaremos un camino donde se entrecruzan las voces de los entrevistados que han sido parte del programa +ATR con los registros aportados por ellos.

Los siguientes párrafos tratarán diversas cuestiones de manera profunda que permitirá interpretar la política educativa abordada desde los ciclos de la política (Ball y Bowe, 1992) desde los distintos documentos y los niveles de gobierno y de la sociedad civil intervinientes (Gvirtz y Torre, 2015). En los apartados subsiguientes, se abordarán cuestiones propias de la puesta en acto del programa +ATR en tensión con las categorías de derecho a la educación, inclusión educativa y gramática escolar. Finalmente, se recuperarán las voces y particularidades del programa en la EES N°2 “Teniente Félix Origone”.

Desafíos de la puesta en acto de las políticas de reinserción: voces desde la gestión y la comunidad educativa

Como mencionamos en el capítulo 1, la producción y puesta en acto de las políticas públicas, se da en diversas arenas, que refieren a distintos contextos en que se ponen en tensión y discusión las políticas educativas. Recordemos que el contexto de influencia se encuentra relacionado con la construcción del discurso político y es donde se disputan los sentidos que adquieren los principales conceptos de la política educativa. El contexto de producción del texto político refiere al momento de escritura de la política, las discusiones y tensiones en torno a la misma. El contexto de la práctica es conformado por la traducción de la norma por los actores intervinientes. En el contexto de las estrategias políticas, es necesario comprender los procesos y factores sociales. Por último, el contexto de los resultados se refiere a evaluar el impacto de las políticas educativas.

En relación al contexto de influencia (Ball y Bowe, 1992) se recuperaron los distintos documentos y marcos normativos relacionados no sólo al programa +ATR, sino también a los programas que antecedieron al mismo. No es un dato menor que la realidad sanitaria del año

2020 visibilizó notablemente las desigualdades educativas de nuestro sistema, para ello nos centramos en este apartado en las definiciones de los programas nacionales que fueron punto de partida de la necesidad de acompañar las trayectorias educativas de nuestros estudiantes.

Los relatos que se muestran a continuación, visibilizan tensiones en relación a la traducción del programa y la puesta en acto, pues, por un lado, siendo los entrevistados partícipes activos de la gestión educativa y la toma de decisiones a nivel provincial, regional y distrital, aseguran que el sistema educativo se encuentra atravesado por desigualdades sociales, económicas y culturales, entre otras. A su vez, consideran que los programas de acompañamiento, como el que puntualizamos en este estudio, fueron fundamentales, según las voces de los entrevistados, para volver a revincular a estudiantes que, por esas desigualdades, se habían distanciado de la escuela, dejando entrever que, si bien la legislación vigente a nivel nacional y provincial consagran el derecho a la educación, atendiendo al acceso, permanencia con aprendizajes y egreso con titulación, no es condición suficiente para garantizar una inclusión educativa. De esta manera, existe una sucesión de políticas educativas que proponen minimizar las brechas en la escuela, como por ejemplo la AUH, el PCI, el PROGRESAR, el FORTE y el ATR, entre otras. Este debate fue el puntapié inicial, se aspiraba al logro de objetivos fundamentales como promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción había sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades, además de alentar y propiciar la continuidad en los estudios de todas y todos, en la totalidad de los niveles y modalidades del sistema (Res. N° 369/20). En este sentido, es destacable que el contexto de influencia también refiere a las presiones que ejercieron los distintos actores y sectores del sistema educativo y de miembros de la comunidad educativa para revertir, parcialmente, esas desigualdades que atravesaron a nuestros estudiantes. Al respecto, Terigi (2010) plantea que es necesario involucrarse en políticas que cambien la escuela y asuman posturas tendientes a dar respuestas a los problemas de exclusión educativa, producto de la acción de la escuela.

Como observamos, las leyes pretenden cumplir con esta garantía, sin embargo, para poder garantizar su cumplimiento, es necesario la formulación de políticas educativas y programas que acompañen este postulado, como mencionamos.

A nivel provincial y regional, las autoridades educativas caracterizaban la realidad de ese momento

el orden social es desigual y es injusto y eso se expresa en el campo educativo y en la escuela, y eso fue tema central, porque había que buscar distintas formas de poder llegar al conjunto de las y los estudiantes (ESUBSED, 9/02/2023)

Como mencionan los entrevistados, la desigualdad en el campo educativo ha puesto de manifiesto la necesidad de políticas educativas que aborden las cuestiones estructurales del sistema educativo. En esta misma línea, otro de los entrevistados al respecto manifestaba que:

hay cuestiones que son estructurales, que tienen que ver con el acceso, la permanencia y la graduación, el egreso, del nivel que ya venían o formaban parte constitutiva del nivel y que quizás la pandemia lo que hizo es poner al descubierto aún más esa situación. Tensiones que tienen que ver sobre todo y de acuerdo a mi criterio, con la permanencia en el nivel y con la obligatoriedad. Y se puso al descubierto quizás algunas dificultades para poder alcanzar a la totalidad de las y los estudiantes en el nivel. Y entiendo que la pandemia, lo que hizo, o el bienio en realidad lo que hizo, es poner de manifiesto aquellas dificultades que ya estaban (EJD043, 17/01/2023)

En este contexto que venimos mencionando de desigualdad educativa, el programa +ATR buscó contribuir a la inclusión educativa de los estudiantes. Al respecto y considerando la lectura y reinterpretación de la política educativa, otra de las entrevistadas relataba, en relación a los objetivos del programa:

esos objetivos del programa, por supuesto, estaban planteados desde la inclusión educativa, desde la justicia curricular a la justicia educativa. Entonces, por supuesto, relacionados directamente con las leyes de educación tanto nacional como provincial, apuntar a esa igualdad y esa justicia curricular y a la inclusión educativa por excelencia. No, porque en realidad acá sí hago referencia a nuestro distrito. Sabemos que hay muchas desigualdades en muchos sentidos económicos, sociales y demás. Entonces bueno era apuntar a eso, a que todos tuviesen el acceso al mismo tipo de educación (EIESEC, 17/01/2023)

Esta inclusión educativa asociada a la justicia curricular, refiere a que el currículo debió ser revisado para que contemple los intereses de todos, incluyendo a los menos favorecidos, en nuestro caso a los estudiantes desvinculados. Es en este momento, que podemos visualizar el contexto de producción del texto político (Ball y Bowe et al., 1992), donde se empiezan a definir la escritura de la política, considerando sus discusiones y tensiones, las mismas van desde el Poder Ejecutivo Nacional que, en ese momento (2021), había prorrogado por un año la emergencia sanitaria por Covid-19, que en ese sentido la provincia de Buenos Aires acompañó esta decisión declarando la emergencia por 180 días, el CFE a través de sus programas de acompañamiento a nivel nacional, la DGCE, los sindicatos docentes, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros hasta el documento final emitido por la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires, específicamente la resolución N°2905/21. En esta etapa de incertidumbre epidemiológica se comenzaron a tomar decisiones

en materia de política educativa. Con respecto a las actividades pensadas para estudiantes que con y sin conectividad, se desarrollaron diferentes estrategias. Por un lado, la entrevistada nos mencionaba: “En ese momento creamos cuadernillos, la plataforma *Continuemos Estudiando*” (ESUBSED, 9/02/2023). Pero no sólo se contemplaron las diversas formas de actividades, sino que hubo que realizar una selección de los contenidos curriculares, puesto que los tiempos y dinámicas de las clases habían cambiado por el contexto sanitario. En ese marco, la entrevistada nos compartía: “A medida que fueron pasando los meses fuimos implementando distintas políticas como el Currículum Prioritario, como otras formas de evaluación, porque estábamos en una situación inédita” (ESUBSED, 9/02/2023) y “ahí tomamos una decisión político-pedagógico que fue hablar de bienio 2020-2021¹¹” (ESUBSED, 9/02/2023). Ésto generó que se comenzara a problematizar sobre estas cuestiones y se propusiera tomar decisiones para acompañar las trayectorias escolares y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto nos planteaba la entrevistada que: “a partir de abril pusimos a disposición (...) y fuimos discutiendo esto que hace lo cotidiano de la escuela, la enseñanza, la evaluación, sacamos muchas comunicaciones y normativas que acompañaron procesos que íbamos construyendo” (ESUBSED, 9/02/2023).

Estas políticas, en términos de Ball (2012) pueden considerarse *writerly*, es decir, que permitían que los distintos actores puedan reinterpretarlas. Los actores entrevistados, en sus distintos niveles, han adoptado un papel más activo en la reinterpretación de los objetivos del programa. Si bien existía un marco normativo propio para el programa +ATR, como hemos desarrollado, estas políticas se fueron reescribiendo de manera situada a la realidad distrital, a nivel meso, e institucional a nivel micro, otorgándole un significado propio a esta política de acompañamiento en relación a las trayectorias de los estudiantes de la EES N°2.

Aquí el programa ATR, Verano ATR y finalmente el +ATR como programas de acompañamiento a las trayectorias educativas, escoltan a la legislación vigente como las LEN y LEP, que consagran garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas, las que pretenden modificar situaciones de desigualdad o exclusión que vulneran el derecho a la educación.

Al momento de referirnos al contexto de la práctica (Ball y Bowe et al., 1992) encontramos como han traducido el Programa los integrantes del mismo en la EES N°2. Si bien el objetivo del programa era tan claro como generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y el

¹¹ El bienio 2020-2021 es una definición de reorganización institucional y curricular que se definió en la provincia de Buenos Aires, es decir, se entiende el ciclo lectivo 2020 en articulación con el 2021 como unidad pedagógica y curricular.

fortalecimiento de las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes que requieren una enseñanza intensificada que garanticen los aprendizajes previstos en el Currículo Prioritario (Res. 2905/21), en la institución se priorizó la revinculación de los estudiantes, según los testimonios de los entrevistados: “la revinculación, la acreditación de las materias, poder llegar a una terminalidad de los estudios secundarios, ya que la mayoría de nuestros egresados, el perfil es la continuidad de los estudios superiores” (EED2, 6/10/2022). Este es uno de los hallazgos centrales en nuestra investigación, pues todos los entrevistados coincidieron que la revinculación de los estudiantes era el objetivo que perseguía el programa y éste mismo se tradujo en la escuela. En todos los niveles un denominador común prevaleció, y era lograr revincular a los estudiantes con la escuela a través de actividades de acompañamiento e intensificación. Al respecto, otra de las entrevistas asegura que:

la secundaria 2 primero se propuso revincular a los alumnos, eso fue lo primero que se tomó. De hecho, se hicieron visitas domiciliarias con los profesores, a las casas se fue a ver la situación, si por ahí tenía otra situación, cuidando hermanos por situaciones económicas que los padres tenían que irse. A la primera fue la revinculación (EDA1, 6/10/2022)

Las decisiones de priorizar la revinculación de estudiantes, posteriormente, se transformaron en políticas educativas, como las resoluciones que modifican el régimen académico, en particular la trimestralización, la incorporación de los RITE¹², las cuales se ven reflejadas en el contexto de las estrategias políticas (Ball y Bowe et al., 1992), el cual nos permite entender las condiciones en que se desarrollaron las mismas:

en aquel momento era algo inesperado, algo inédito. Yo digo que en aquel momento este deseo nace, se retrotrae a ese tiempo. Estábamos, sabíamos, hacía un par de semanas que habían iniciado las clases, habíamos tenido la escuela abierta de verano y en ese primer momento eran quince días ante un virus que no se conocía (...) además, en este momento todavía no estaba la vacuna. Recordemos aquel tiempo, a este no le mirábamos respiradores y muertes diarias (ESUBSED, 9/02/2023)

Al hablar de las arenas, en el contexto de resultados (Ball y Bowe et al., 1992) podemos visualizar que, si bien no era parte de los objetivos del programa +ATR, los distintos actores vieron la necesidad de realizar relevamientos, que les permitieran monitorear las trayectorias de los estudiantes, conocer el estado de situación en cada distrito y en cada escuela. Estos

¹² El Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) es un informe valorativo en el que se explicitan los aprendizajes alcanzados y los pendientes.

relevamientos fueron muy significativos pues, tanto los datos cuantitativos recolectados y su lectura cualitativa, sirvieron para la toma de decisiones:

Vos sabés que la provincia de Buenos Aires está dividida en 125 distritos, que a su vez en 25 regiones educativas. Y eso nos implicó a nosotros poder trabajar con ellos, con ella, con los inspectores, inspectores de enseñanza en nivel secundario para ir implementando las distintas acciones. Ahí surge el registro de instituciones educativas. Este para ir acompañando esas trayectorias que se enseñó, que se aprendió, que queda pendiente. La verdad que yo esto te lo cuento con mucho orgullo, porque nosotros tenemos nómina, listado los registros de trayectoria de todos los chicos y las chicas. Estamos hablando de más de tres millones doscientos mil registros con la trayectoria de los chicos y las chicas de la nómina listado. Este es un trabajo hecho por trabajadores y trabajadoras de la Dirección General, donde nos brindaban información de qué cosas teníamos que planificar para aquellos que se habían desvinculado. Ahí surge en el registro institucional de trayectorias educativas lo que denominamos la trayectoria educativa avanzada en proceso o desvinculados. Eso nos trajo aparejado a nosotros que a medida que fuimos avanzando después del mes de agosto, si uno está en un año pre pandémico, en el receso de invierno, en secundaria principalmente, hace que muchos chicos y chicas no vuelvan o que abandonen o dejen. Allí la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que está a cargo de Liana Vázquez junto con Primaria con Mirta Torres y con secundaria, en ese momento estaba Myriam Southwell y en inicial Patricia Redondo, hicimos un relevamiento de ¿cuántos? ¿Cómo? ¿Qué pasó después del receso? Ahí identificamos que doscientos setenta y ocho mil chicos y chicas no habían regresado o no tenían vinculación con la escuela, o no habían transitado la enseñanza y los aprendizajes. Y ahí es donde surge el programa que vos estás estudiando (ESUBSED, 9/02/2023)

Continuando con este contexto de resultados y cómo han impactado las políticas educativas, podemos diferenciar el mismo en los niveles macro, meso y micro (Gvirtz y Torre, 2015). Por un lado, a nivel macro, se han relevado la cantidad de estudiantes desvinculados en toda la provincia de Buenos Aires y en base a esto se ha trabajado desde el programa +ATR obteniendo la revinculación de un gran porcentaje de estudiantes. Desde esta línea en el nivel secundario, Gluz y Feldfeber (2011) mencionan:

Las políticas hacia la educación secundaria se dirigen centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizó al nivel. El discurso oficial enfatiza la necesidad de construir

una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela. (p. 352)

A nivel meso, desde Jefatura Distrital y en concordancia con los relevamientos regionales, se confeccionaron distintos instrumentos, que fueron esenciales para relevar las trayectorias de los estudiantes y de esa manera disponer de las cantidades de estudiantes desvinculados. Un instrumento es el que se muestra a continuación (ver tabla 2), el cual se adjunta en el anexo, y que ha sido proporcionado por el actual IJR,

lo que hacíamos era cortes semanales con respecto a la cantidad de estudiantes que alcanzaban la revinculación y que fueron visitados y que formaron parte del programa. Teníamos, digamos, este corte semanal en donde íbamos viendo como semana a semana se iba, se iban incorporando nuevos chicos, ahora que los porcentajes fueron muy importantes y si llegamos a ese seguimiento hicimos desde la Jefatura Distrital con respecto a los números que nos arrojaba el programa (EJD043, 17/01/2023)

Además, el entrevistado planteaba tener una mirada más situada para intervenir y trabajar con los estudiantes desvinculados:

no solamente por decisión nuestra, sino también desde la Dirección de Inspección General y de los distintos niveles, nos pedían, digamos, esta mirada, así como decías vos, situada y que nos permitía intervenir donde veíamos escuelas, por ejemplo, que no, no aumentaban estos números de chicos que, desvinculados, que se volvían a la institución. Bueno, ahí vamos a trabajar con el equipo directivo, hicimos conversatorios, hicimos mesas de trabajo también con los capacitadores del programa como para poder revertir (EJD043, 17/01/2023)

Tabla 2: Relevamiento de estudiantes desvinculados en Región 19. Datos cargados en Diciembre de 2021.

Región	Distrito	cimientos	En Establ.	En Total	En - Matri	(bajo dese	- Matri	Compañer	- Taller	- Total Ca	Responso	Auxiliar	imientos	Establ. Di	Total en	- Matri	(bajo dese	- Matri	Compañer	- Tall
R19	General A	14	4092	1050	711	211	128	47	6	53	8	15	5	1576	89	60	18	11	4	
R19	General P	144	57860	17170	10883	3966	2321	744	115	859	152	186	65	26380	1366	577	279	510	70	
R19	Mar Chiqui	12	2997	611	455	72	84	29	5	34	6	13	4	1240	4	0	0	4	0	
R19	Total Regi	170	64949	18831	12049	4249	2533	820	126	946	166	214	74	29196	1459	637	297	525	74	

Tabla 3: Recorte de relevamiento de estudiantes desvinculados en del distrito de General Pueyrredón en nivel obligatorios de ambas gestiones. Datos cargados en Diciembre de 2021.

Region	Supervisión	Distrito	Nivel	Modalidad	Dependencia	CUE	ANEXO	Provincia	Nombre	Edad	Sexo	Fecha de inscripción	Fecha de desvinculación	Observaciones	Grupo	
19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	60561700	0043MSO	EES N 5 D 255		94.5	35	SI	07/12-12; secundari 81		SOMOS D 46	1.Aumento de 5 o más de	
3	19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	61349400	0043MSO	EES N 31	383	97.1	31	SI	07/12-14; secundari 73	Los estud 42	1.Aumento de 5 o más de	
4	19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	62409000	0043MSO	EES N 82	230	99.6	4	SI	03/12-12; logarcia9128		24	1.Aumento de 5 o más de
5	19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	61741900	0043MSO	EES N 55	291	99	53	SI	04/12-15; secundari 70		17	1.Aumento de 5 o más de
6	19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	61741800	0043MSO	EES N 73	357	98.6	11	SI	07/12-14; secundari 27		16	1.Aumento de 5 o más de
7	19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	61727800	0043MSO	EES N 54	243	71.6	11	SI	07/12-17; pavanmoi 25		14	1.Aumento de 5 o más de
8	19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	61793700	0043MSO	EES N 36	326	97.2	50	SI	04/12-14; magiacca 60		10	1.Aumento de 5 o más de
9	19	GE	General P Secundari	Técnica	Oficial	60907700	0043MTO	EES TÉCN	636	76.3	0	SI	07/12-15; tecnica4g 7		7	1.Aumento de 5 o más de
10	19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	61811500	0043MSO	EES N 39	280	99.6	26	SI	07/12-16; secundari 32		6	1.Aumento de 5 o más de
11	19	GE	General P Secundari	Común	Nacional	69002500	2043MMI	COL. NAC -	-	-	-	No				2A.Sin Respuesta al 8Dic-
12	19	GE	General P Secundari	Artística	Oficial	60564100	0043ASO	ESC. SECL -	-	-	-	No				2A.Sin Respuesta al 8Dic-
13	19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	60909800	0043MSO	EES N 1 D 1021		93	90	No				2A.Sin Respuesta al 8Dic-
14	19	GE	General P Secundari	Común	Oficial	60907200	0043MSO	EES N 2 TI 1146		97	63	No				2A.Sin Respuesta al 8Dic-

A su vez, y como había mencionado la Subsecretaria sobre el relevamiento de RITE, en el distrito de General Pueyrredón se utilizó otro instrumento para tal fin:

Tabla 4: Recorte de relevamiento de carga de RITE en del distrito de General Pueyrredón en nivel obligatorios de ambas gestiones. Datos cargados en Diciembre de 2021.

Región	Distrito	Sector	Nivel	CUE	ANEXO	Provincia	Nombre	Actuales	M21 CON	RITantes RT	sobre inscriptos Mis Alumnos (B/A)
R19	General P Estatal	Secundari	0043MSO	60920000	ESCUELA	987	0	987	0		
R19	General P Estatal	Secundari	0043MTO	61170500	ESCUELA	804	0	804	0		
R19	General P Estatal	Secundari	0043MSO	60907900	ESCUELA	531	0	531	0		
R19	General P Estatal	Secundari	0043MSO	61721200	ESCUELA	303	0	303	0		
R19	General P Estatal	Secundari	0043MSO	61727200	ESCUELA	293	0	293	0		
R19	General P Estatal	Secundari	0043MSO	61726400	ESCUELA	203	0	203	0		

En todos los niveles, se ha recurrido a llevar registros o relevar información sobre las trayectorias de los estudiantes. Estos relevamientos resultaron una herramienta útil para sistematizar la información de lo que ocurría en las instituciones educativas en relación a las trayectorias de los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que se encontraban desvinculados. La organización de estos datos, además de permitir una fácil lectura, facilitó la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas. Además, estos registros actualizados fueron fundamentales para llevar un seguimiento más preciso de los motivos de desvinculación y diseñar estrategias de acompañamiento para evitar la deserción escolar.

La experiencia del programa +ATR en la EES N°2

Es necesario retomar la concepción de que la educación es un derecho humano fundamental, como se manifiesta en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 y, actualmente, se encuentra presente en la Agenda Mundial de Educación 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A nivel institucional, y como lo mencionamos en todos los niveles, la pandemia por covid-19 mostró las desigualdades que atravesaban a los estudiantes y familias de la EES N°2. Una de las mayores dificultades con la que se encontró la institución fue la revinculación con estudiantes que no tenían los medios para establecer una comunicación. Si bien la escuela cuenta con conectividad, y durante algunos años los estudiantes fueron parte del PCI, en el período anterior a la pandemia, el PCI se había discontinuado, lo que generó que varios estudiantes no contaran con ese recurso. Esa brecha digital, agudizada por la pandemia, también hizo replantear sobre la continuidad del programa y de otros a nivel provincial como el programa Juana Manso. Al respecto una de las entrevistadas nos comentaba al respecto:

El tema de la conectividad fue principal, de hecho, siendo profesora de la institución, tenía un montón de alumnos que no tenían ningún tipo de conectividad, más allá de que en mi caso teníamos grupos de WhatsApp, mail, tenía classroom, podían conectarse por cualquier medio e incluso por llamadas, pero había muchísimos alumnos que no tenían dispositivos, entonces la comunicación fue terrorífica (EDA1, 6/10/2022)

Debido a estas dificultades, entre otras, los docentes tuvieron que comenzar a diagramar sus clases desde estrategias inéditas al momento. Otra de las entrevistadas comentaba al respecto que las dificultades también tenían que ver con temas familiares:

los chicos que estaban más complicados fueron dejando algunos por problemas graves familiares, muchos de ellos por problemas graves, porque han tenido que salir a trabajar, porque fallecieron los padres. Yo me acuerdo de una de las niñas también que falleció el papá, toda la problemática familiar, la madre discapacitada (...) toda una problemática que lo hizo alejarse de la gente de la escuela (EDF1, 11/01/2023)

Las dificultades eran económicas, tecnológicas, familiares, pero también tenían algunas relacionadas a los sentimientos de los estudiantes. Al respecto, dos de los entrevistados hablaban del desano de los estudiantes, aludiendo que, algunos no tenían dificultades para conectarse, sino que se trataba de desinterés:

el principal problema que tuvimos fue el bajo interés de los alumnos, más allá de que tuvieran conectividad, si bien se le brindaron un montón de posibilidades, los cuadernillos enviados por el Gobierno y la posibilidad de llegar a conectarse mediante

los preceptores que fueron un gran eslabón en esta cadena de mantener la trayectoria de los alumnos, yo creo que lo que más primó fue el desinterés en los alumnos. Y hoy mismo, sigue siendo la misma causa del fracaso con ellos (EED2, 6/10/2022)

No sólo las dificultades eran sociales o económicas, sino que también tenían que ver con el padecimiento subjetivo¹³,sin embargo, en los documentos oficiales del Programa emanados por la DGCyE, no se contemplan los aspectos afectivos como una de las causales de la desvinculación.

Sin embargo, los docentes fortalecedores que estaban en constante diálogo con los estudiantes, lo consideraban clave:

Dentro las problemáticas que encontré y fui visualizando, me encontré con un desgano de los chicos, pero porque no los motivaba uno, se dejaron. (...) Y después, claro, les costaba un montón volver otra vez a reinsertarse en la rutina escolar, pero les costaba mucho. Y después ya problemas más específicos, chicos, con que me llamó la atención la cantidad de chicos ya con problemas de depresión (EDF2, 11/01/2023)

Comenzaron paulatinamente a volver a desarrollar actividades, como por ejemplo de participación estudiantil que habían comenzado a desarrollar años anteriores (ver fotos 3 y 4). Entre las actividades se realizaron reuniones con el cuerpo de delegados, que luego se vieron reflejadas en otras formas de participación como el centro de estudiantes. A su vez, se comenzaron a realizar comisiones de trabajo en el que se abordaron cuestiones propias del Acuerdo Institucional de Convivencia vigente, donde se realizaron modificaciones relacionadas a las faltas y el uso de vestimenta.

¹³ La Ley nacional de Salud Mental, Nº 26657/10 (con adhesión bonaerense a través de la Ley provincial Nº14580/15) repone la categoría "padecimiento mental". La definición de esta categoría se desarrolla en el texto del Decreto nacional Nº 603/13, que reglamenta a la Ley: "Entiéndase por padecimiento mental a todo tipo de sufrimiento psíquico de las personas y/o grupos humanos, vinculables a distintos tipos de crisis previsibles o imprevistas, así como a situaciones más prolongadas de padecimientos, incluyendo trastornos y/o enfermedades, como proceso complejo determinado por múltiples, componentes...". Esta definición sociosanitaria asocia "sufrimiento psíquico" con "procesos" y con "multiplicidad de componentes" poniendo en entredicho la representación restrictiva de padecimiento mental como enfermedad orgánica y legitimando la perspectiva de integralidad para comprenderla. El sufrimiento psíquico, el modo en el que cada persona sufre dolor anímico, a la vez, la singulariza. Varias personas sufriendo por una misma situación no reduce la experiencia singular del sufrimiento; el modo de sufrimiento no es generalizable incluso cuando pueda referenciarse –sin que constituya una tragedia- un mismo evento o situación que las atañe colectivamente. La categoría padecimiento subjetivo intenta reconocer la singularidad que allí anida; dimensionarlo con la medida que le asigna quien padece, respetar esa medida sin devaluarla o sobreestimarla con parámetros propios, permitir que sea cada persona quien defina qué le resulta soportable o se le torna cotidiana y vitalmente insoportable.



Foto 3: Asunción del Centro de Estudiantes de la EES N°2. Fecha: 3 de Noviembre de 2021.



Foto 4: Reunión para trabajo con Acuerdos Institucionales de Convivencia en EES N°2. Fecha: 6 de Octubre de 2021.

Otra de las docentes articuladoras nos contaba:

había muchos chicos con trastornos de ansiedad de que estaban con ataque de pánico y no que no podían volver y otros chicos que no estaban perdidos, que no, que ni la familia se preocupaba si tenían escuela o no estaban acostumbrados, que estaban en casa (EDA2, 5/01/2023)

Como recupera Terigi (2010), la vulnerabilidad educativa de estudiantes con trayectorias escolares discontinuas no se explica solamente por razones escolares, sino de manera intersectorial. Nos tocó comprender que cada estudiante tenía situaciones particulares, que la pandemia vino a romper con la gramática escolar a la que estábamos habituados. Retomo palabras de uno de los entrevistados. Al respecto nos decía: “Cada estudiante es un mundo” (EDF2, 11/01/2023).

En la EES N°2 se relevaron minuciosamente las trayectorias de cada estudiante, es decir de los 1146 estudiantes que había en la institución entre el 2020 y el 2021:

podemos decir de un total de los tres turnos de alumnos desvinculados, teníamos algo de: 228 alumnos entre los 3 turnos, y si bien el turno vespertino es el que más deserción teníamos, se pudieron recuperar, revincular, a la escuela, 138, que para nosotros vuelvo a decir, teníamos del turno mañana, 20 alumnos desvinculado que volvieron, del turno tarde teníamos 62, de esos 62 pudimos revincular a 58. Que para nosotros era todo un logro (EDA1, 6/10/2022)

Esta información pudo ser recopilada en un documento compartido, que fue proporcionado por la entrevistada. Cabe aclarar que se ocultaron los datos filiatorios de los estudiantes a fin de preservar su identidad, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5: Recorte de relevamiento de estudiantes con áreas pendientes en el bienio 2020-2021 en la EES N°2. Datos actualizados a Octubre de 2022.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	TM 2020/21													
2														
3	ALUMNO	C.NAT	C.SOC	E.ART	E.FIS	ING	MAT	P.D. LEN	C.D.L. CIUD					
4	1º 1º													
5						21								
6		20/21	20/21	20/21	21	20/21	21	21	21	TT				
7		21		21										
8				21						21				
9														
10	1º 2º	C.NAT	C.SOC	E.ART	E.FIS	ING	MAT	P.D. LEN	C.D.L. CIUD					
11									20					
12				20				20	20	20	PASE A EES 12			
13							20/21							
14							21							
15						21								

La desvinculación de los estudiantes en la EES N°2 fue un hecho, y para garantizar el derecho a la educación y la inclusión educativa, los docentes, EOE, y directivos de la institución debieron de poner en juego una serie de estrategias diversas, distintas e incluso inéditas, como los agrupamientos, por el contexto sanitario en esa unidad pedagógica que fue el bienio 2020-2021:

los ATR viejos del 2020 iban al domicilio con el equipo de orientación para verificar a ver qué les pasaba. Después, en septiembre del 2021, cuando ya estamos otra vez en la escuela que teníamos las famosas burbujas, que no íbamos todos juntos, no iban todos juntos, iban de a diez, eso costó, tenía mucho y se creó este plan para vincular a los alumnos que no iban a la escuela por x motivo, por lo económico que no podían ir, por lo sentimental, porque habían perdido familiares (EDA2, 5/01/2023)

Consideraciones finales

Reflexionamos que, a lo largo de este recorrido, fuimos encontrando respuestas parciales a nuestras preguntas o motivaciones, las cuales aspiramos a que contribuyan al campo de estudio de las políticas educativas y los programas.

Respecto a la primera pregunta de investigación: *¿Cuál fue el alcance del programa para la intensificación de la enseñanza "+ATR" en el Distrito de General Pueyrredón como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente al desafío del ASPO?* El programa buscó garantizar el acceso, la permanencia y el egreso con titulación de los estudiantes en el nivel secundario, enfatizando las líneas de acción en aquellos que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad educativa. Puntualizando en el partido de General Pueyrredón, en el contexto de emergencia sanitaria, se ha llevado adelante un trabajo conjunto entre los diferentes niveles de gobierno y las instituciones educativas, a partir de la tarea realizada por los actores que resultaron clave para poder acompañar a las instituciones educativas, como fueron los inspectores de enseñanza. De esta manera y desde un trabajo colaborativo y coordinado, se relevó la información sobre las trayectorias de los estudiantes del nivel secundario en todas las escuelas de gestión estatal y privada del partido. Posteriormente, se realizó una lectura cualitativa que permitió evaluar las potencialidades del programa, como también ajustar algunas cuestiones propias de la puesta en acto en cada institución educativa.

En este sentido, y como se pudo analizar desde los relatos del IJR y de la IE, acompañados de los relevamientos que proporcionaron, el Programa logró revincular a un gran porcentaje de estudiantes del distrito, logrando de esta manera que pudieran volver a las instituciones del nivel secundario e incluso alcanzar la titulación. Sin embargo, un porcentaje menor, al finalizar el programa, no se habían vinculado nuevamente con las instituciones, por lo cual se continuaba

trabajando con las diferentes unidades territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, desde la articulación en territorio. Algunas de las dificultades en la revinculación que mencionaron los entrevistados se asociaban a problemas relacionados a la salud y a lo económico, que provocaron una reorganización familiar, como también situaciones de salud mental.

En cuanto a la segunda pregunta: *¿Cuáles son los aspectos del programa +ATR que contribuyen a garantizar el derecho a la educación en el Nivel Secundario?* El programa +ATR ha implementado una serie de estrategias claves que contribuyen a garantizar el derecho a la educación en el nivel secundario, durante el contexto de pandemia. En primer lugar, se ha priorizado la inclusión y la equidad educativa brindando apoyo específico a aquellos estudiantes que se encontraban en situaciones de mayor vulnerabilidad. Esto se ha logrado a través del análisis de diferentes fuentes de información que se han recolectado a partir de los relevamientos, detectando a aquellos estudiantes con trayectorias educativas en proceso o discontinuas e incluso de algunos en riesgo de abandono escolar.

El programa +ATR, entendido como una política situada, ha promovido la participación activa de los actores en todos los niveles de concreción de la política educativa. A nivel macro, evaluando constantemente los avances en relación a la puesta en acto del programa, a nivel meso, desde la constante articulación con la Subsecretaría de Educación, con el cuerpo de inspectores y, a través de ellos, con las instituciones. A nivel micro, la comunidad educativa ha llevado adelante reuniones virtuales con directivos, docentes, familias y estudiantes para generar espacios de diálogo y reflexión sobre las estrategias de acompañamiento, permitiendo adaptar las condiciones del programa a las necesidades específicas de la EES N°2.

Respondiendo a la pregunta: *¿De qué manera interpretan los directivos de las escuelas secundarias del Distrito de General Pueyrredón los principios y/o postulados del programa +ATR?*

El equipo directivo de la EES N° 2 de Mar del Plata ha desempeñado un papel sustancial en la interpretación y puesta en acto de los principios del programa +ATR. En primer lugar, el equipo directivo de la Escuela “Teniente Félix Origone” ha interpretado los principios del Programa como una oportunidad para fortalecer la inclusión educativa, garantizar el acceso y la permanencia de todos sus estudiantes. En la escucha atenta de sus relatos, se puede visibilizar que han comprendido que cada estudiante tiene necesidades y circunstancias particulares, y han trabajado en la singularidad e identificación de aquellos que requerían un mayor apoyo en su proceso de aprendizaje, y sobre todo en la contención. Además, han interpretado los postulados del programa como una invitación a establecer diálogos constantes con las familias, informándoles sobre las acciones implementadas, escuchando sus opiniones y favoreciendo la

revinculación de los estudiantes, desde la articulación de todos los recursos humanos que poseían en la institución, como EOE, cuerpo de preceptores, docentes articuladores y fortalecedores y profesores.

En relación a la pregunta: *¿Qué particularidades desplegó la puesta en acto del programa +ATR en la EES N°2 “Teniente Félix Origone”?* La puesta en acto del programa +ATR en la EES N° 2 ha presentado diversas particularidades, entendiendo la realidad de sus estudiantes. En primer lugar, se ha implementado un sistema de seguimiento individualizado de cada estudiante a través de cada preceptor y del EOE, tanto desde el orientador social, como de la orientadora educacional. Este sistema consistía en una comunicación constante con cada estudiante y su grupo familiar a través de canales informales de comunicación, detectando de esta manera cualquier tipo de dificultad, no sólo en lo académico sino en lo emocional. A su vez, las tres docentes articuladoras del programa han volcado en un instrumento colaborativo de recolección de datos en forma de tabla, la información relacionada a las trayectorias de los estudiantes, considerando las asignaturas en las cuales se observaban dificultades en el bienio y en aquellas que no se habían alcanzado los contenidos mínimos de años anteriores. Además, se ha promovido la colaboración entre docentes articuladores desde distintas áreas, asignaturas y programa FORTE, trabajando de manera integral desde proyectos interdisciplinarios que aborden temáticas relevantes y fomenten la participación activa de los estudiantes, permitiendo de esta manera la integración de conocimientos significativos.

Finalmente, con respecto a la pregunta: *¿Cuáles fueron los aportes del programa +ATR tendientes a garantizar el derecho a la educación?* Una de las principales contribuciones del programa ha sido la implementación de estrategias pedagógicas que se adaptaran a las necesidades y características de las realidades de los estudiantes. Estas estrategias incluyeron enfoques personalizados de enseñanza, visitas domiciliarias, uso de recursos tecnológicos, implementación de la plataforma educativa “Continuemos Estudiando” y cuadernillos de actividades en formato papel, entre otros.

Además, como hemos mencionado se han destinado recursos económicos para asignar docentes fortalecedores y articuladores que complementen los recursos humanos de cada institución logrando alcanzar a los estudiantes desvinculados. Sin embargo, a lo largo de la escritura de este trabajo nos preguntamos si, realmente, el programa +ATR logró cambiar las realidades de los estudiantes de nuestras instituciones o si fue una solución parcial y momentánea a la situación de desvinculación. Quizás, este escenario inédito fue el puntapié para que se comience a repensar un conjunto de políticas educativas que traccionen en conjunto para definitivamente garantizar el derecho a la educación que consagran nuestras leyes.

En conclusión, se ha problematizado, en todos los niveles, sobre las trayectorias de los estudiantes secundarios en el bienio 2020-2021 y los motivos que provocaron que algunos de los estudiantes se desvincularan. Al respecto se han tomado decisiones en materia de política educativa, como priorizar la revinculación de estas trayectorias a través de las acciones y objetivos propuestos por el programa +ATR, como también a nivel institucional se puso en valor el acompañamiento a cuestiones relacionadas con el padecimiento subjetivo de los estudiantes.



Figura 7: Esquema sobre hallazgos.

Fuente: elaboración propia.



CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En este trabajo y desde el paradigma interpretativo (Denzin y Lincoln, 2011), nos propusimos comprender el alcance del programa +ATR en el Distrito de General Pueyrredón como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente a los desafíos que las medidas del ASPO en respuesta a la pandemia generaron, desde los entramados de los distintos niveles y, los testimonios de los sujetos que formaron parte del Programa. Para ello, la investigación buscó en sus diferentes etapas, por un lado, recopilar los marcos normativos y bibliográficos de la política educativa y del programa +ATR y, por otro, desde un enfoque narrativo (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001; Porta y Flores, 2012), tensionar los abordajes tradicionales de estudios en el campo de la política educativa con las narrativas de los sujetos intervinientes en el Programa desde sus distintos niveles de gobierno (Gvirtz y Torre, 2015) del sistema educativo y de los miembros de la comunidad educativa.

A continuación, y a efectos de presentar las conclusiones de este trabajo, ahondamos, en primer lugar, sobre los aportes que realiza esta investigación al campo de la política educativa, en particular a los programas de acompañamiento a las trayectorias educativas. En segundo lugar, presentamos los aportes que consideramos valiosos de esta investigación en relación con su propuesta metodológica. Luego, en tercer lugar, reflexionamos sobre las limitaciones que presentó esta investigación y los nuevos caminos de indagación que la misma abre por delante. En cuarto y último lugar, realizamos una reflexión sobre la etapa de escritura de este documento en torno a la finalización de este proceso de investigación.

Concebimos a los programas como las formas de hacer una política en acción. Es por eso que, como ya mencionamos, cuando hablamos sobre políticas y programas, debemos enfocarnos en su proceso de formulación, puesta en acto, evaluación y análisis de las mismas. Estas políticas se encuentran transversalizadas por los sujetos que participan de ellas en los distintos niveles (Gvirtz y Torre, 2015) e intervienen en la producción y traducción del texto y en la puesta en acto, donde se ponen en tensión los intereses y las relaciones de poder (Ball, 2002, 2012).

A partir del contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19, el programa +ATR se convirtió en un programa dedicado a la revinculación de los estudiantes. En este contexto y por lo ya expuesto en los apartados anteriores, estudiar los programas de acompañamiento en clave de derecho a la educación implica reconocer los aspectos del programa que contribuyen a garantizar este derecho en el nivel secundario.

Las interpretaciones de los postulados del programa por los actores intervinientes en la política educativa, mostró que lo vincular y afectivo fue apareciendo en la puesta en acto del Programa

en la EES N°2 desde el relato de los entrevistados. Otra de las aportaciones que realiza la presente investigación al campo de la política educativa es la visibilización de un programa que apostó al acompañamiento y seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes de nivel secundario. Además, la investigación sobre el Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR” le devuelve al campo de la política educativa parte de su historia reciente.

En nuestra investigación, hemos visto a través del análisis de la experiencia de la EES N°2, la importancia que le otorgó la estructura de gestión educativa regional y distrital al acompañamiento de las trayectorias educativas, en concordancia con los lineamientos provinciales, los cuales van desde el seguimiento a través de relevamientos que fueron la base para la toma de decisiones, a partir de los cuales se asignaron los recursos humanos, reflejadas en las figuras de docentes articuladores y fortalecedores; a su vez, se genera un proceso de redefinición de los diseños curriculares y de priorización de los contenidos como se observa en el currículum prioritario. Otro dato relevante fue considerar el bienio 2020 2021 como una unidad pedagógica, contemplando al mismo tiempo la creación del registro institucional de trayectorias educativas, el cual asumió la responsabilidad de considerar exclusivamente las trayectorias educativas avanzadas, en proceso y las discontinuas, de manera cuatrimestral, lo que actualmente continúa en vigencia. Todas estas acciones destacaron a la provincia de Buenos Aires en el acompañamiento desde el Programa favoreciendo, en ese momento, el derecho a la educación. Sin embargo, desde el cuerpo docente se han generado varios reclamos referidos a las condiciones laborales de contratación.

Esta investigación, como se explica en el capítulo III del presente documento, es cualitativa, interpretativa, narrativa y etnográfica (Denzin y Lincoln, 2011, 2015; Bolívar, Domingo y Fernández; Bolívar, 2012; Guber, 2001). Se basa en varios dispositivos que se fueron entrando en el camino metodológico de nuestra tesina.

Fue la perspectiva narrativa la que atravesó todos los dispositivos. Desde el análisis documental hasta las entrevistas, las perspectivas narrativas se hicieron presentes para quienes contaron sus recorridos y experiencias en relación al programa +ATR, y para quién investigó estos relatos. Es por eso que consideramos que la narrativa, como camino metodológico, nos permitió trascender el análisis más tradicional de las políticas, habilitando la polifonía de voces de quienes las tradujeron en los distintos niveles de gobierno (Gvirtz y Torre, 2015). De esta manera, incorporar al análisis de las políticas educativas desde el enfoque narrativo, se presenta como un aporte a dicho campo de estudio.

Finalmente, consideramos que otro aporte, en materia metodológica, es la utilización de una variedad de instrumentos y técnicas de recolección de datos. A su vez, desde la etnografía, pudimos comprender los fenómenos desde la perspectiva de sus actores desde el trabajo de campo y la relación con el marco teórico, de este modo consideramos la “triple aceptación de la etnografía como enfoque, método y texto” (Guber, 2001:12).

En esta investigación no se pretende generalizar los hallazgos, por el contrario, se desplegaron diversos instrumentos para abordar con profundidad el territorio que nos propusimos estudiar, interpretando los significados que los sujetos le otorgan desde sus experiencias y relatos. Estos registros se fueron entramando en las narrativas presentadas en los capítulos anteriores configurando una nueva narrativa interpretativa que se presenta como Potencia de la investigación realizada.

Viendo las líneas planteadas en los apartados anteriores, esta investigación cualitativa, no tiene como fin generalizar los resultados del programa +ATR en las 25 regiones y en los 135 distritos educativos de la provincia de Buenos Aires. Por el contrario, buscamos profundizar, comprender e interpretar los distintos escenarios que asumió nuestro objeto de estudio en sus diversos niveles de gobierno. No se buscó la realización de un estudio en materia comparativa de las experiencias de la provincia, por lo tanto, no podemos exponer una conclusión generalizada. Es por este motivo, que consideramos que se pueden abrir horizontes para otro tipo de investigaciones.

Considerando estas limitaciones y las motivaciones que se desprenden de la conclusión de esta tesina, es que pensamos sumergirnos en explorar nuevas líneas posibles de investigación. Uno de los caminos por transitar, será la exploración de los programas de acompañamiento a nivel micro, desde las acciones realizadas por los distintos actores de la comunidad educativa. Considerando los niveles macro y meso, sería interesante indagar sobre la puesta en acto (Ball, 2012) de este programa en otros distritos y regiones educativas de la provincia de Buenos Aires.

Por último, y saliendo del foco del programa +ATR, es el abordaje de proyectos y programas que no han sido sistematizados y que podrían estudiarse desde la perspectiva de investigación cualitativa, interpretativa, narrativa y etnográfica, recuperando las voces de los sujetos partícipes y entramándolos con los documentos normativos, centrándonos en los lineamientos y sus objetivos. Por ejemplo, el programa EGRESAR, que propone acompañar las trayectorias de estudiantes de nivel secundario, que hayan transitado sexto año entre 2016 y 2020 sin alcanzar su titulación.

Hasta el momento hemos sintetizado los aportes de nuestra investigación al campo de las políticas educativas. a su vez, hemos esbozado sus limitaciones y motivaciones que generó para continuar nuestro trabajo sobre nuevas líneas de indagación.

Consideramos que hemos alcanzado la meta propuesta en nuestro objetivo principal de comprender el alcance del programa +ATR en el distrito de General Pueyrredón como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente a los desafíos que las medidas del ASPO, en respuesta a la pandemia, generaron. Así mismo, entendemos que llegamos al punto de dar por finalizada esta investigación de tesis de licenciatura y que en todo momento del trabajo de campo y escritura tuvimos como horizonte mantener la coherencia interna del documento, el rigor metodológico, la profundidad en las reflexiones y el respeto a los entrevistados.

Por último, y considerando el contexto epidemiológico de nuestro objeto de estudio, se ha podido visibilizar el compromiso de la comunidad educativa para continuar con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, acompañando la garantía del derecho a la educación que se encuentra en nuestra legislación vigente.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Educaci%C3%B3n%20secundaria.%20%20Felicitas%20Acosta.pdf>
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 42-56.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Andretich, G. (2017). Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria. EN *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (2), 1-16. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>
- Aguirre, J. (2018). La formación docente en Argentina. El caso denominado Polos de Desarrollo. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales (2000-2001). Tesis de doctorado. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Ball, S. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(23). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bracchi, C; Kaplan, C; Aizencan, N. (2021). *Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo*. Revista Voces de la Educación, 193-205.
- Bracchi, C., & Quiroga, A. (2014). La escuela secundaria: del paradigma de la selección al paradigma de la obligatoriedad. Políticas institucionales y experiencias de inclusión y de gobierno democrático en la provincia de Buenos Aires.
<http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2213>

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Gedisa.
- De Souza, E. C., Passeggi, M. D. C., & Souza, E. C. D. (2009). Memoria docente, investigación y formación.
- Di Piero, M. E., & Miño Chiappino, J. S. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/139761>
- Dragone, M. (2022). El programa “+ATR” y la construcción de nuevas realidades escolares: un análisis en escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (17), 39-51. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1474>
- Filmus, D; Miranda, A y Otero, A (2004). La construcción de las trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria. *En Jacinto, C. (coord) Educar. ¿Para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*.
- Finnegan, F; Pagano, A. (2007). El derecho a la educación en la Argentina. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Cap. 1. *El derecho a la educación en la Argentina: su dimensión jurídica formal*, 9-62.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.
- Giardino, M. B. (2020). Educación Secundaria en tiempos de pandemia: la voz de los estudiantes como recurso educativo. *Educación y Vínculos*, 84-101.
- Giovine, R; Martignoni, L. (2010). *Políticas e instituciones escolares*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la inclusión social*. Mandioca.
- Gluz, N; Feldfeber, M; (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los `90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educ. Soc.*, 32 (115), 339-356.

- Gotelli, A. N. (2020). El desafío de los formatos escolares en tiempos de pandemia. En *III Jornada Nacional de Formación Docente 19 y 20 de noviembre de 2020 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14031/ev.14031.pdf
- Gvirtz, S. y Torre, E. (2015). La dimensión técnica y política de la gestión educativa en Tedesco, J.C. (comp). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Fundación OSDE.
- Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad, norma.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, 25-42.
- Marchetti, B. (2022). Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015). Tesis de doctorado. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Meo, A; Navarro, A. (2009). La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social.
- Miranda, E; Lamfri, N. (2021). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. En Ball, S., Barroso, J., Bocchio, M. C., Braun, A., Carvalho, L. M., Fonseca, J. A. L., ... & Miranda, E. (2021). *La educación secundaria: Cuando la política educativa llega a la escuela*. Miño y Dávila. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7QsqEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=related:o_jWrsgFYA4J:scholar.google.com/&ots=seiaL1_8Zi&sig=t0raDY04bqSLS1kfW6RDSzzJhXA#v=onepage&q&f=false
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, 41, 35-46.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 33-42.

- Ramallo, F., & Porta, L. (2020). (In) visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teías*, 21(62), 439-454.
- Rapley, T. (2014). Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa.
- Redondo, P. (2011). Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad. En ELICHIRY, N. (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad. Tensiones entre focalización y universalización*. Noveduc, 13-42.
- Ríos, L; Fernández, S (2015). *Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003*. <https://docplayer.es/14825279-Politic-as-educativas-y-escuela-secundaria-en-la-argentina-post-2003.html>
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*.
- Rivas, A y otros (2007). *El desafío del Derecho a la Educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*. Capítulo 3. CIPECC.
- Romero, C., Krichesky, G., & Zacarías, N. (2021). "Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom" *Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina* (No. wp_gob_2021_10). Universidad Torcuato Di Tella.
- Tapia, M. G; Melendez, C. E. (2020). *Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto*. Universidad Católica de Santiago del Estero. *Nuevas Propuestas* 9 (55), 60-69.
- Tedesco, J.C (2009). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*.
- Tello, C., & Mainardes, J. (2012). *La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista*.
- Terigi, F. (2010). *La inclusión como problema de las políticas educativas. Quehacer educativo* (100), 74-78.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *En American Educational Research Journal* (31), 3, 453-479.

- Tyack, D. y Cuban, L., (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.*
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). *Prólogo a la edición en castellano. De "la" forma de conocer a "las" formas de conocer.* Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa.* Vol. II. 11-26.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2017). *Prólogo a la edición en castellano. Investigación cualitativa: epistemologías, validez, escritura, poética, ética.* Denzin, N. y Lincoln, Y (comp.) *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación.*
- Yedaide, M. (2020). *Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo.* Sañudo Guerra, L. & H. Ademar Ferreyra (comps.). *Miradas y voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa.* Comunic-Arte.
- Yuni, J, & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Brujas.

DOCUMENTOS OFICIALES

- Consejo Federal de Educación (2020). Resolución N° 369/20. Programa Acompañar: Puentes de Igualdad y Anexo 1. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3020/resolucion-ndeg-3692020-programa-acompanar-puentes-igualdad-anexo-1#:~:text=La%20Resoluci%C3%B3n%20aprueba%20el%20Programa,todos%20los%20niveles%20del%20sistema%3B>
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N°26.206. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución N°1819/20. Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)". <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1819/216969>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución N° 2721/20. Prorrogar la implementación del Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación". [https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/2721/221994#:~:text=\(Firma%20Conjunta\)%20Prorrogar%20la%20implementaci%C3%B3n,de%20diciembre%20del%20a%C3%B1o%202020.](https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/2721/221994#:~:text=(Firma%20Conjunta)%20Prorrogar%20la%20implementaci%C3%B3n,de%20diciembre%20del%20a%C3%B1o%202020.)

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución N°2815/20. Programa "Verano ATR". <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/2815/223676>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución N°417/21. Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas FORTE. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/417/226198>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2021). Resolución Conjunta N° 10/21. Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/10/227382>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2021). Resolución Conjunta N° 415/21. Actividades presenciales en establecimientos educativos. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/415/225797>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución-2020-1925. Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)".

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2021). Resolución -2021-2905-GDEBA-DGCYE. Programa Para La Intensificación De La Enseñanza. "+ATR".

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2022). Comunicación Conjunta N°3/22. Programa: La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes.

Ley N°26.061 de 2005. Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes. 21 de Octubre de 2015.

Ley N°26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de Diciembre del 2006.

Ley N°13.688 de 2007. Ley de Educación Provincial. 27 de Junio de 2007.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (10 de Diciembre de 2022). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education>

Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución 1872-2020- Anexo I- Curriculum Prioritario 2020-2021- Niveles y Modalidades.

Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2021). Enseñanza y Evaluación- Cierre bienio 2021.

ANEXOS

Anexo 1

Tabla 1: Investigaciones recopiladas sobre derecho a la educación, nivel secundario, pandemia por covid-19 y programas educativos.

Título	Autor	Año	Resumen
La escuela secundaria: del paradigma de la selección al paradigma de la obligatoriedad. Políticas institucionales y experiencias de inclusión y de gobierno democrático en la provincia de Buenos Aires.	Bracchi, C. Quiroga, A.	2014	En la última década se han desarrollado en nuestro país un conjunto de leyes que representan nuevas regulaciones para el campo educativo e implican un cambio de paradigma cultural. Hoy la educación secundaria es obligatoria, lo cual implica un proceso de construcción social que representa un proyecto político educativo cultural más amplio que posibilite construir una sociedad más justa y menos desigual. Así, la educación secundaria hoy, obligatoria y para todos, se encuentra en la agenda política y académica. En términos de políticas públicas en este nivel del sistema educativo, en la provincia de Buenos Aires, se ha avanzado en cambios vinculados a la conformación de escuelas de seis años, los diseños curriculares, el régimen académico, los acuerdos institucionales de convivencia y la participación estudiantil y en desplegar distintas propuestas institucionales que garanticen el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes. Por otra parte, la escuela secundaria ha sido y es objeto de estudio de varias investigaciones que brindan diferentes aportes sobre sus principales características, sus tensiones y problemas, lo que ha contribuido en la toma de decisiones de política pública en el marco de la nueva ley de educación.

<p>Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003.</p>	<p>Ríos, L. Fernández, S.</p>	<p>2015</p>	<p>La escuela secundaria se ha constituido en nuestros días en el espacio educativo que concentra los mayores desafíos en torno a la mejora educativa y la garantía del cumplimiento pleno del derecho a la educación, fundamentalmente en relación a los jóvenes de sectores vulnerables. A lo largo del tiempo, los diferentes gobiernos argentinos fueron formulando una variada gama de políticas educativas con el objeto de combatir las diferentes desigualdades en el nivel. Estas oscilaron entre enfoques y discursos asistencialistas, psicopedagogistas y focalizados. A partir del año 2003, con la asunción a la presidencia de Néstor Kirchner y posteriormente con la llegada al poder de Cristina Fernández en el año 2007, el discurso en materia de política educativa evolucionó hacia el concepto de “inclusión educativa”. De esta manera, se buscó instalar un nuevo paradigma en materia de acciones educativas estatales que dejara por detrás la política focalizada de los años 90. En este marco de consideraciones, la propuesta de este artículo es analizar las diferentes normas y políticas educativas para el nivel secundario que se han puesto en marcha desde 2003 hasta la actualidad, con miras a contribuir al debate respecto de su impacto democratizador e inclusivo.</p>
<p>La formación docente en Argentina. El caso denominado Polos de Desarrollo (2000-2001).</p>	<p>Aguirre, J.</p>	<p>2018</p>	<p>Interpretar las políticas educativas oficiales en Argentina en materia de Formación Docente a partir de un estudio cualitativo de los denominados Polos de Desarrollo desde las voces y prácticas de los actores que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación de los mismos. Para ello se utilizará el enfoque biográfico-narrativo, ya que otorga la posibilidad de reconstruir y reorganizar la experiencia de los sujetos a través de sus propios relatos, atribuyendo significados al pasado en relación al presente y a las concepciones personales. El presente trabajo se desprende de investigaciones (2003/2018) que lleva adelante en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La producción del equipo se ha centrado en aspectos biográfico-narrativos de la formación del profesorado y de los docentes que sus estudiantes consignan como profesores memorables (Álvarez, Porta, Sarasa: 2010): aspectos que hacen a la historia de vida e historia formativa de los docentes aparecen, junto con lo vincular, afectivo</p>

			y pasional (Porta, Yedaide, Aguirre, 2014) como condimentos centrales en los procesos formativos.
Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina.	Acosta, F.	2019	Los documentos de Análisis comparativos de políticas de educación tienen el propósito de ofrecer una mirada comprehensiva sobre las acciones que los distintos estados nacionales realizan para garantizar el derecho a la educación y sobre las decisiones y capacidades que demuestran para reducir las brechas educativas. Al mismo tiempo, trazan un panorama sobre las tendencias de la región y sobre los logros y los desafíos respecto de las políticas analizadas. El objetivo de esta serie es facilitar a los equipos técnicos de gobierno, investigadores, docentes y capacitadores documentos que problematicen, indaguen y analicen las distintas estrategias e intervenciones que los países orientan en torno a dimensiones particulares de la política educativa en América Latina.

<p>Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto.</p>	<p>Tapia, M. G; Melendez, C. E.</p>	<p>2020</p>	<p>Ante la Pandemia COVID 19 los establecimientos educativos fueron identificados como focos potenciales de transmisión masiva del virus por lo que cerraron sus puertas, la educación se trasladó a los hogares. La escuela no dejó de funcionar, pero como parte de un sistema educativo fragmentado, su despliegue será diferente en cada sector social. La fragmentación educativa refleja una diversificación en las estructuras sociales, marcando distancias entre grupos sociales. En el presente trabajo pretendemos analizar y reflexionar cómo las escuelas secundarias de la Ciudad Capital de la provincia de Catamarca han continuado sus actividades en los distintos sectores sociales y, lo que cada establecimiento espera de los alumnos egresados. El material empírico de nuestro estudio proviene de entrevistas semiestructuradas a directivos de escuelas secundarias de la Ciudad Capital de Catamarca y datos de campo recopilados en el cuerpo docente. La pandemia ha profundizado las desigualdades, los sectores más privilegiados se ajustaron rápidamente a la realidad y lograron contener al alumnado, mientras que los más desventajados, en algunos casos perdieron el contacto de docentes con sus estudiantes; para ellos la escuela tradicional, presencial, sigue siendo insustituible más allá de los esfuerzos por continuar con su rol tutelar desde la virtualidad.</p>
--	-------------------------------------	-------------	---

<p>Educación Secundaria en tiempos de pandemia: la voz de los estudiantes como recurso educativo.</p>	<p>Giardino, M.B</p>	<p>2020</p>	<p>Este artículo expone una experiencia educativa que fue realizada durante la pandemia en una escuela secundaria de la ciudad de Trelew, provincia de Chubut. Se presenta una de las propuestas de trabajo que fue abordada y desarrollada por alumnos de quinto año en la materia Lenguajes II: Radio y por los de sexto año en Prácticas Comunicacionales Alternativas, en el marco de las clases virtuales en una escuela con Ciclo Orientado en Comunicación. Asimismo, se relata cómo, además de lograr varios de los objetivos definidos desde los espacios curriculares, la actividad propuesta fue un medio para acercar a estudiantes, docentes y familias; un espacio en donde la voz de los alumnos se convirtió en recurso educativo y en donde la radio fue un puente para estos logros. Es importante destacar que esta actividad permitió que los alumnos pudieran hablar, escucharse y ser escuchados por otros. También, en este artículo se presentan fragmentos de las voces de los protagonistas, los propios estudiantes. Por último, se exponen las devoluciones de los alumnos sobre toda la trayectoria que realizaron para resolver la propuesta de trabajo y, finalmente, se presentan diversas reflexiones que dejó la experiencia de educar en pandemia.</p>
<p>El desafío de los formatos escolares en tiempos de pandemia.</p>	<p>Gotelli, A.</p>	<p>2020</p>	<p>El presente trabajo tiene como objetivo problematizar el actual formato de la escuela secundaria y su capacidad de dar respuesta a contextos diversos, a partir de las experiencias docentes en el marco de la emergencia por la pandemia.</p>

<p>Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015).</p>	<p>Marchetti, B.</p>	<p>2020</p>	<p>Las políticas públicas formativas dirigidas a aquellos docentes que ya se encuentran en el ejercicio de su profesión forman parte de las discusiones en torno a la educación al poner en juego posicionamientos políticos e ideológicos que se traducen en lineamientos pedagógicos para la práctica educativa. En el mismo sentido, los debates sobre la inclusión de medios digitales en la enseñanza traslucen distintas miradas en relación con las políticas a implementar para el sector y el rol que el Estado debe asumir al respecto. En el contexto del desarrollo del Programa Conectar Igualdad (2010-2015) y del auge de las políticas de inclusión digital para la región se sitúa esta investigación que busca recuperar la experiencia de las políticas de formación en ejercicio para este período. El estudio de las políticas educativas desde las narrativas de los sujetos protagonistas proporciona al campo de políticas públicas un abordaje que otorga la relevancia a quienes traducen las políticas surgidas desde los niveles superiores y las resignifican y concretan en la práctica cotidiana. En la presente tesis doctoral nos proponemos interpretar las políticas educativas en Argentina en materia de formación docente en ejercicio con inclusión de tecnologías a partir de un estudio cualitativo sobre el plan Escuelas de Innovación (2011-2015).</p>
<p>Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina</p>	<p>Puiggrós, A.</p>	<p>2020</p>	<p>La pandemia encontró a los sistemas educativos latinoamericanos heridos o mortalmente dañados. Las políticas de privatización impulsadas por el mercado habían actuado a fondo en la mayor parte de los países de la región. Argentina y México conservaban la integridad de sus sistemas, en gran parte por la lucha de sus docentes, por la necesidad social de la educación pública y por aspectos persistentes de la consistencia histórica de sus instituciones de educación formal. En tanto, la desigualdad del derecho a la educación se verificaba en todos los países, en especial en las zonas rurales, las periferias pobres de las grandes ciudades, las comunidades aborígenes, los grupos necesitados de una educación especial.</p>

<p>Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional.</p>	<p>Di Piero, M. E., & Miño Chiappino, J. S.</p>	<p>2020</p>	<p>La suspensión de clases presenciales fue una de las medidas inmediatas frente a la emergencia sanitaria ante la propagación del coronavirus en Argentina. En ese marco, se impulsaron planes de continuidad educativa a distancia, el principal de los cuales fue el Programa Seguimos educando creado en el ámbito del Ministerio de Educación a partir de la Resolución N°106/2020. Se trató de una suerte de virtualización forzosa que reposicionó desafíos que hace tiempo rondaban al sistema educativo en relación con la educación digital. Sin embargo, no solo la cuestión de la digitalización ocupó el centro de la escena sino también una dimensión transversal al sistema: la desigualdad. Desde el contexto local, la desigualdad educativa, conceptualizada en los años '80s como segmentación (Braslavsky, 1985) y post años '90s como fragmentación (Kessler, 20002, Tiramonti, 2004) constituye una dimensión nodal a partir de la cual se estudian los modos en que la educación reproduce desigualdades y produce desigualdades nuevas. Con el concepto de segmentación se analizó cómo, más allá de la masificación del sistema, las desigualdades persisten en relación con circuitos diferenciados. Con la noción de fragmentación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) se hace referencia a mundos distantes: los espacios educativos se tornan cada vez más autocentrados (Saraví, 2008). A su vez, abordajes sobre las desigualdades han contemplado tendencias contrapuestas en sus dinámicas (Kessler, 2014), desde enfoques relacionales y multidimensionales (Reygadas, 2004). Es decir que ante la pandemia se esbozó una propuesta educativa homogénea (suspensión de clases presenciales, cuadernillos y virtualización en un escenario desigual. Por un lado, debido a las desigualdades educativas clásicas que la mirada bourdeana llamó arbitrario cultural en referencia a las distancias entre la propuesta escolar y el capital cultural familiar, a las que se suman desigualdades ante la brecha digital. ligadas al acceso y usos que se hacen de las tecnologías (Dussel, 2010). En Argentina el porcentaje de estudiantes sin conexión es de 25% para primaria y de 16% para secundaria (Aprender, 2018). Por otro lado, abordar las desigualdades en el contexto federal argentino requiere considerar la disparidad de situaciones que atraviesan las provincias. Argentina transfirió en 1992 las escuelas secundarias (en 1978 había transferido el nivel primario) sin una contrapartida de recursos para que afrontarán nuevas responsabilidades (Morduchowicz, 2010). Esto condujo a una mayor fragmentación: el federalismo fiscal condiciona al federalismo educativo. En este</p>
--	---	-------------	---

			<p>contexto, cobra relevancia el análisis de la respuesta de las jurisdicciones ante el desafío de la virtualización. Para esto se propone una indagación a nivel subnacional considerando los niveles primario y secundario: ¿Cuáles son las estrategias de continuidad educativa que se esbozan desde el Estado Nacional? ¿Qué propuestas impulsa cada provincia? ¿Se incorporan soportes múltiples (TV, radio)? ¿Cómo se relacionan las propuestas provinciales con la propuesta nacional? ¿Las familias aparecen como interlocutoras? En caso de que aparezcan, ¿desde qué lugar se las interpela? ¿Cómo se concibe el lugar de docentes y estudiantes?</p>
--	--	--	---

<p>Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia.</p>	<p>Bracchi, C; Kaplan, C; Aizencan, N.</p>	<p>2021</p>	<p>La escolarización en pandemia instala el interrogante acerca de cómo acompañar trayectorias educativas atravesadas por el dolor social. El presente ensayo explicita una serie de supuestos teóricos hacia la construcción de una perspectiva sociocultural e histórica de las emociones. Entendiendo que las políticas de cuidado promueven acciones y estrategias tendientes a que la escuela pueda funcionar como soporte afectivo para la tramitación del sufrimiento singular y colectivo.</p>
<p>La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas.</p>	<p>Miranda, E. Lamfri, N.</p>	<p>2021</p>	<p>Este trabajo se propone analizar las políticas recientes de la educación en Argentina y las estrategias implementadas para dar respuestas a la obligatoriedad de la educación secundaria planteada en la Ley de Educación Nacional. En un primer momento, se caracterizan algunos trazos de la trama socio-histórica de la educación secundaria para delinear continuidades y rupturas que nos ayuden, en un segundo momento, a comprender los viejos y nuevos problemas y las reconfiguraciones recientes de este nivel del sistema educativo. En un tercer momento se discuten las estrategias que ponen en juego las políticas educativas nacionales, que traducidas en planes, programas y proyectos socio-educativos, buscan generar (o mejorar) las condiciones y posibilidades para efectivizar el acceso, la permanencia y el egreso de adolescentes y jóvenes tradicionalmente excluidos de este nivel del sistema educativo.</p>

<p>Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia.</p>	<p>Anderete Schwal, M.</p>	<p>2021</p>	<p>El presente trabajo analiza las consecuencias educativas de la pandemia por coronavirus en la educación secundaria argentina y los efectos que generó en los docentes y el alumnado, en un contexto de segregación educativa. Se trata de un estudio descriptivo, utilizando un método cualitativo a partir de entrevistas a directivos del nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. Se considera una muestra diversa, incluyendo a escuelas públicas y privadas, con distintas modalidades y ubicadas geográficamente en diferentes zonas de la ciudad, a modo de contrastar las percepciones según las distintas realidades de las instituciones. Al analizar la puesta en práctica de la educación a distancia, los testimonios dan cuenta de una brecha digital derivada de la desigualdad socioeconómica entre los estudiantes que asisten a distintos tipos de escuelas. Los ejes analizados giran en torno de los recursos tecnológicos de los estudiantes, la preparación de los docentes, las dificultades económicas de las familias y el abandono estudiantil en el contexto de pandemia. Los resultados dan cuenta de un aumento de la desigualdad educativa a partir del confinamiento por Covid-19.</p>
<p>“Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom” Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina</p>	<p>Romero, C., Krichesky, G., & Zacarías, N.</p>	<p>2021</p>	<p>Uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos es evitar la agudización de desigualdades en el marco del cierre de escuelas a partir de la Pandemia COVID 19. El objetivo de este estudio es conocer las condiciones y características de la Educación Remota de Emergencia (ERE) en Argentina y su relación con los procesos de desigualdad y segmentación educativas en este contexto. Pretendemos describir y analizar las prácticas que desplegaron las escuelas, distinguiendo entre aquellas que atienden a poblaciones de distinto nivel de vulnerabilidad. Se conforma un estudio de carácter exploratorio, a través de una encuesta administrada en la semana 10 del cierre de escuelas, dirigida a directivos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Provincia de Buenos Aires. Sobre las respuestas de 143 directivos, se encontró que existe una desarticulación entre políticas educativas y prácticas escolares, así como la emergencia de configuraciones de ERE segregadas según nivel socioeconómico, evidenciándose un escenario futuro de profundización de desigualdades.</p>

<p>El programa “+ATR” y la construcción de nuevas realidades escolares: un análisis en escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata.</p>	<p>Dragone, M.</p>	<p>2022</p>	<p>La pandemia del Covid-19 significó una ruptura y rearticulación profunda de nuestros modos de vida, nuestros marcos interpretativos y nuestra mirada sobre el vínculo sociedad-naturaleza. Algunos autores caracterizaron a este suceso como un “hecho social total” (Ribeiro, 2020; Ramonet, 2020), buscando mostrar hasta dónde nuestra matriz de relaciones se vio conmovida y trastocada. En el plano educativo, como afirman Di Piero y Miño Chiappino (2021), se dio un proceso de “virtualización forzosa” de la enseñanza y el aprendizaje, con los efectos que procesos de este tipo acarrearán sobre situaciones preexistentes, sobre todo de las múltiples desigualdades en países de nuestra región. Con ese marco de situación, este trabajo se propone visitar y analizar una política educativa de reciente creación en la provincia de Buenos Aires. Se trata del programa “+ATR”, iniciativa destinada a lograr revincular y trabajar sobre las trayectorias educativas de alumnos de escuelas secundarias que tuvieron dificultades para acreditar asignaturas en el 2020-2021. Utilizando una metodología cualitativa, se recurrió a entrevistas en profundidad con docentes del programa “+ATR”, una encuesta online a coordinadores y autoridades de dos escuelas secundarias del partido de La Plata, provincia de Buenos Aires. Buscamos mostrar de qué modos fue traducida (Ball et. al., 2012) la puesta en acto del programa en estas escuelas. Algunos puntos nodales y que fueron emergiendo en la investigación refieren a los vínculos entre docentes “viejos” y “nuevos”, el lugar de las docentes +ATR en la dinámica institucional, el trabajo con las estudiantes y las jerarquizaciones en contexto de pandemia frente al trabajo disciplinar o la contención social, como así también las variaciones y tensiones en el desarrollo del programa. Esperamos que este trabajo aporte a los estudios de las políticas públicas educativas en pandemia, trazando complejidades y emergentes en la tensión entre niveles y destinatarios del programa.</p>
---	--------------------	-------------	--

Anexo 2

Autorizaciones

https://docs.google.com/document/d/1HfTQrUtLz1KSHqPB-tzLhIvelBCei_ry/edit

Anexo 3

Guiones de entrevistas

https://docs.google.com/document/d/1UAF5dp2ilc89FI8H68zfeOnAAADNLw_3/edit