



El programa “+ATR” y la construcción de nuevas realidades escolares: un análisis en escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata.

The “+ATR” program and the construction of new school realities: an analysis in secondary schools in the City of La Plata.

DRAGONE, Martín¹

Dragone, M. (2022). El programa “+ATR” y la construcción de nuevas realidades escolares: un análisis en escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata. *RELAPAE*, (17), pp. 39-51.

Resumen

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 revisar 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 alumnxs 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 coordinadorxs 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 lxs docentes +ATR en la dinámica institucional, el trabajo con lxs 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 destinatarixs del programa.

Palabras Clave: políticas educativas / pandemia / derecho a la educación / trayectorias educativas / trabajo docente.

Abstract

The Covid-19 pandemic meant a profound rupture and rearticulation of our ways of life, our interpretive frameworks and our view of the society-nature link. Some authors characterized this event as a “total social fact” (Ribeiro, 2020; Ramonet, 2020), seeking to show how far our matrix of relationships was shaken and disrupted. At the educational level, as Di Piero and Miño Chiappino (2020) state, there was a process of “forced virtualization” of teaching and learning, with the effects that processes of this type have on pre-existing situations, especially the multiple inequalities in countries of our region. With this situational framework, this paper intends to revisit and analyze a recently created educational policy in the province of Buenos Aires. This is the “+ATR” program, an initiative aimed at relinking and working on the educational trajectories of students who had difficulties in accrediting subjects in 2020-2021. Using a qualitative methodology, in-depth interviews were used with teachers of the “+ATR” program, an online survey of coordinators and authorities of two secondary schools in the district of La Plata, province of Buenos Aires. We seek to

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina / martin.dragone9@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3787-250X>

show how the implementation of the program in these schools was translated (Ball et. al., 2012). Some nodal points that emerged in the research refer to the links between "old" and "new" teachers, the place of +ATR teachers in institutional dynamics, work with students, and hierarchies in the context of a pandemic versus the disciplinary work or social support, as well as the variations and tensions in the development of the program. We hope that this work contributes to the studies of educational public policies in a pandemic, tracing complexities and emerging in the tension between levels and recipients of the program.

Keywords: educational policies / pandemic/ right to education/ educational trajectories/ teaching work.

Introducción

El comienzo del año 2020 fue escenario de la expansión de conmociones, incertidumbres y temores a lo largo y ancho del planeta. Primero cada país observó lejanamente lo que ocurría en otras latitudes, hasta que finalmente fue alcanzado por los primeros casos, las cuarentenas obligatorias y las restricciones de circulación. La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia global del Covid-19 el 11 de marzo del 2020, dando paso a un nuevo capítulo histórico de nuestras sociedades. Como diferentes autores han remarcado (Ribeiro, 2020; Ramonet, 2020), la pandemia puede ser descrita y conceptualizada como un “hecho social total”, que conmueve múltiples y diferentes dimensiones de la vida humana y no humana: biológica, cultural, espacial y subjetiva. No hay aspecto o extensión de la existencia que quede indiferente ante tal acontecimiento.

En Argentina –como en la amplia mayoría de los países– las escuelas debieron cerrar sus puertas, en pos de cuidar la salud de estudiantes, familias y docentes, buscando evitar la propagación y la circulación del virus. Si bien fue una medida necesaria e impostergable, no se pueden obviar las consecuencias que trajo aparejada para importantes segmentos de la población, que vio –en algunos casos dificultada, en otras imposibilitada– la continuidad pedagógica del ciclo lectivo 2020. Diversas políticas fueron puestas en marcha para apuntalar no solo los procesos educativos, sino también dar respuestas a necesidades alimentarias, de conectividad, etc.

En este trabajo se analizará una de las políticas educativas desarrolladas durante el contexto de pandemia, el programa +ATR. Con sede en la provincia de Buenos Aires, el mismo es continuidad del Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación” (ATR) (Dirección General de Cultura y Educación- DGCyE, 2020), que tuvo como objetivo –en momentos de cierres escolares durante el 2020– salir a buscar a lxs alumnxs² sin conectividad ni dispositivos, y que no tuvieron (o tuvieron un vínculo intermitente) con sus docentes. El programa +ATR se da en un contexto distinto, de establecimientos abiertos y clases presenciales.

El presente trabajo puede ser dividido en dos apartados. Por un lado, se trazarán algunas líneas para elaborar un diagnóstico acerca de las consecuencias que la pandemia ocasionó en la continuidad pedagógica de estudiantes y docentes, a partir de analizar algunos indicadores estadísticos e informes generados por diversos organismos estatales e internacionales. En un segundo momento, nos abocaremos a caracterizar el programa, a partir de dos entradas distintas: trabajaremos con la normativa y documentos producidos por el programa para observar la voz oficial sobre los objetivos y propuestas imaginadas; y traeremos las voces de algunos de sus protagonistas para observar de qué múltiples modos es traducida en las instituciones escolares el programa, cómo es interpretado y cómo son los arreglos al interior que dan vida concreta al +ATR.

Digresión sobre el contexto de aislamiento en la escolarización

Con el Decreto Presidencial 875/2020 que estableció el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en todo el territorio nacional el 20 de marzo del 2020, se abrió una nueva etapa en la conformación y configuración del sistema educativo nacional³. La ruptura y suspensión⁴ de la forma presencial de interacción escolar y áulica, significó readecuar la forma de transmisión, de apropiación, de vinculación entre lxs agentes escolares, estudiantes, familias, docentes, personal auxiliar y equipos de conducción. Creemos que en el programa que aquí estudiaremos se puede observar de qué modos estos nuevos tiempos y sus consecuencias conmovieron distintos aspectos que componen estructuralmente la organización escolar.

Una de las primeras cuestiones centrales a resolver fue el interrogante acerca de cómo construir nuevas posibilidades de dar continuidad al proceso de enseñanza (en otras palabras, como seguir construyendo escuela). Se hicieron de uso común términos en otros momentos reservados a sectores especializados: virtualidad, encuentros sincrónicos, a distancia, que fueron produciendo nuevas maneras de conceptualizar y referir al acto pedagógico de enseñar. Así, la transmisión cultural se veía llevada a un terreno muchas veces novedoso para lxs educadorxs, en niveles educativos

² En este trabajo se entiende al lenguaje como un terreno no neutral, políticamente en disputa y que a su vez construye realidad. Por eso, y atentos a anteriores advertencias sobre este tema (Báez, 2013), se decidió utilizar un lenguaje no sexista, modificando los pronombres gramaticales por la letra X. Más allá de las dificultades de lectura que puede generar, creemos importante comenzar a escribir de esta manera, poniendo en foco central las discriminaciones lingüísticas que en el pasado operaban cuando se nombraba mediante el “universal masculino”.

³ Fueron afectados con suspensión de la presencialidad escolar más de 190 países en todo el mundo, con un estimado de 1.200 millones de estudiantes afectados. Para Latinoamérica, el número aproximado es de 160 millones de estudiantes de todos los niveles (Cepal, 2020).

⁴ Creemos que es más adecuado referir a la suspensión de la presencialidad escolar que a la muy en boga “cierres de escuelas”, por la razón de que la escuela nunca cerró, ni lxs docentes dejaron el contacto con sus estudiantes y familias. Más allá de las dificultades y desigualdades que pudimos observar durante este tiempo, las escuelas continuaron estableciendo ideas, puentes con su comunidad.

donde los momentos de no presencialidad eran nulos o muy escasos (a diferencia de parte del Nivel Superior Universitario). Eso se observa en el trabajo de Soldevilla et al. (2020) al encuestar a docentes de distintos países de Latinoamérica, quienes vieron como un desafío sobrellevar la falta de conocimiento de plataformas tecnológicas, tanto como el uso de dispositivos computacionales y móviles.

Enseñar mediados por pantallas significó un punto clave de todo el proceso que venimos marcando, el cual se caracterizó por ser un escenario de profunda heterogeneidad, por un lado; y, por otro, de una profunda desigualdad. Múltiples investigaciones en diversos países (Elías, 2020; Rodicio-García et al. 2020; Abrantes, 2021; Anderete Schwal, 2021) dan cuenta del masivo acceso a dispositivos celulares, pero que su apropiación, utilización y planificación estuvo signada por las condiciones en las que se desarrolló la escolaridad en pandemia⁵. Esa heterogeneidad de respuestas brindadas por los distintos actores educativos fue marcada por aquello que algunas autoras denominaron “virtualización forzosa” (Di Piero y Chiappino, 2021) o “Educación Remota de Emergencia” (ERE) (Romero et al., 2021). Según datos de la Secretaría de Evaluación e Investigación Educativa (SEIE), el tipo de conectividad es una variable con marcadas diferencias según sector de gestión. Así, en el nivel secundario estatal, el acceso a internet fijo de buena calidad se ubica en torno al 39%, 17% menos que el sector privado. Y no menos importante, la proporción de hogares con acceso por datos del celular es del 34% (SEIE, 2020, p. 24). Aquí pueden ingresar una serie vasta de consideraciones sobre la continuidad pedagógica: clases sincrónicas en plataformas especializadas (Zoom, Meet, Jitsi), clases asincrónicas (Classroom, Moodle), envío de materiales y tareas por celular, intercambios por mail, entre las de mayor manejo. Cardini et al. (2020) muestran un profundo relevamiento por distintas políticas públicas de las provincias argentinas, donde la rapidez de las respuestas, la centralidad de garantizar contenidos y materiales didáctico-pedagógicos tanto como el desarrollo de plataformas virtuales educativas se posicionaron como las principales tendencias en los primeros meses de pandemia.

En consonancia con los datos agregados para el nivel nacional, en la escuela donde se realizó la investigación ese fue uno de los temas nodales para la continuidad del vínculo educativo. Si bien en casi todas las entrevistas fue mencionado, podemos traer el testimonio de una docente +ATR para ilustrarlo

La cuestión que se mencionó siempre, en todos los casos, es el tema del acceso a internet. Me atrevo a decir en todos los casos, en todos los casos que he tenido. Trabajaban con datos móviles, pero los datos móviles es conectarse y desconectarse todo el tiempo (Marisa, entrevista 3, docente de Lengua y Literatura).

WhatsApp fue, por lejos, el recurso tecnológico más utilizado por docentes, estudiantes y familias para múltiples acciones: envío de materiales, consignas, intercambios y consultas, pedido de información y actualizaciones de las situaciones de cada estudiante, etc. Según el informe mencionado anteriormente, el 78% de los hogares (sin distinción de sector de gestión) utilizó WhatsApp como medio principal de contacto con la escuela (SEIE, 2020, p. 30). Asimismo, y analizando los comportamientos de los adolescentes en cuanto al medio utilizado para la realización de actividades escolares, esta aplicación es todavía más preponderante: un 88% de respuestas afirmativas. Esto coincide con investigaciones en otros países, que dan cuenta del vínculo en la virtualidad y las reconfiguraciones que significaron para docentes y estudiantes (Cervantes Rosas y Alvites-Huamaní, 2021, Dussel y Fuentes Cardona, 2021; Cañete Estigarribia et al., 2021). El e-mail se ubicó segundo, con un 60% y, las plataformas educativas, un 58% (SEIE, 2020, p. 57). Esto marca y pinta un cuadro de la situación prepandemia, donde el uso de plataformas de educación sincrónica era bajo o muy poco extendido, mientras que la mensajería instantánea (por su extensión, también por su costo más bajo) era la forma de comunicación y vinculación más extendida por fuera de la presencialidad habitual.

La docencia, en ese escenario, se vio sujeta a dos velocidades, con un panorama inédito en el que actuar: la urgencia y el mediano plazo, buscar establecer y construir vínculos urgentemente, pero también pensar qué tipo de clases, qué materiales, de qué maneras y cuáles son las mejores (o las únicas) formas para lograr la continuidad pedagógica. Aquí no interesa tanto hacer una descripción o análisis de esos puntos en detalle, sino notar las profundas dificultades, tensiones, incertidumbres de las que se debieron hacer cargo durante todo el año 2020.

Como el trabajo de Meo y Dabenigno (2020) mostró, la percepción de la extensión de la jornada laboral fue un elemento destacado en el conjunto del sistema. La comunicación vía mail y vía whatsapp en cualquier momento del día hace que

⁵ No podemos dejar de marcar que una política como el Conectar Igualdad fue discontinuada en los años previos al 2020, desbaratando la red de entrega, de recursos humanos, técnicos y de capacitación que hubieran consolidado un punto de partida en mejor forma para enfrentar los desafíos de la pandemia.

la separación entre ocio y trabajo se desdibuje, abarcando ésta la mayor parte del tiempo⁶. El relato de uno de los docentes ATR apunta en esa dirección:

(...) pero no el tema del WhatsApp que también abre una disponibilidad 24 hs. El mail no lo revisas tanto... osea, te llega la notificación, pero decís "después contesto"... Eh... y porque no me quería quemar (Sebastián, entrevista 1, docente de psicología).

Siguiendo con una breve anotación sobre el tema, no siempre las condiciones de trabajo en el área doméstica fueron buenas u óptimas, tanto por insuficiencia de espacio físico como acceso a tecnologías necesarias para las clases por otros medios. Los resultados que presenta el trabajo anterior se pueden complementar con el informe de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (2020), agregando las responsabilidades de cuidado de menores y adultos mayores, las cuales caen desproporcionadamente en las docentes mujeres⁷. Por un lado, la pandemia deterioró las condiciones de vida devaluando el salario y la posibilidad de nuevas fuentes de trabajo (Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2021). Pero, y sobre todo, dejó en evidencia que la escuela cumple muchas y variadas funciones y tareas. Las tareas de cuidado, imprescindibles para las actividades de reproducción social en el mercado, adquirieron un primer plano y fueron potenciadas al interior de los hogares, dándose una "familiarización de los cuidados" (Kessler y Benza, 2021, p. 161).

La institución encargada del cuidado de las infancias y juventudes, que ocupaba un tiempo liberado para las actividades de los progenitores, volvió a ser parte de las dinámicas cotidianas de los hogares. En ese contexto, se revitalizó el lugar de la escuela como institución social (Puiggrós, 2020; Southwell, 2020), mostrando que la tarea de enseñar es una tarea compleja, que requiere un saber experto y, que además, tiene un lugar preponderante en las dinámicas sociocomunitarias de los distintos lugares donde se encuentra.

Sobre el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)

Mediante la Resolución Conjunta 1819/20 (Dirección General de Cultura y Educación, 2020) se crea el programa ATR en la provincia de Buenos Aires. Enmarcado en la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional "Acompañar: Puentes de Igualdad" (Resolución del CFE 369/20 (Consejo Federal de Educación, 2020)), cuyo foco estuvo puesto primero en las trayectorias interrumpidas por la pandemia, como así también prestando una atención especial a lo que aconteció en el Nivel Secundario. Un segundo aporte interesante del programa es el de buscar ampliar los horizontes desde donde pensar la intervención pública educativa, recuperando experiencias de programas socioeducativos, articulaciones con actores comunitarios, en fin, poner a disposición la mayor capacidad y amplitud posible para una tarea compleja como la emprendida.

Es importante mostrar la perspectiva de análisis de políticas de la que nos valemos para el presente trabajo. Entendemos que la preocupación por las trayectorias discontinuas, el abandono escolar (o cualquier otra "problemática" que considerada no existe "naturalmente", como una temática de la que ocuparse *per se*, sino que pueden ser nombrados con Muller (2002) como constructos sociales. ¿De qué bases depende esa construcción? Por un lado, los asuntos que van a pasar a formar parte de la esfera pública y que requerirán de algún tipo de acción estatal⁸, se encuentran enmarcados en aspectos normativos, tales como acuerdos internacionales, leyes, resoluciones, etc. Aquí es cuando ingresa la definición del problema (su construcción como tal) en base a premisas, cosmovisiones, ideologías que sustentan la direccionalidad, primero del problema y luego de sus posibles itinerarios de abordaje.

Una política pública, entonces, puede ser considerada como mediación entre diferentes sectores e intereses (Muller, 2002), como equilibrio inestable entre una multiplicidad de actores y recursos (Fontaine, 2015; Lascombes y Le Galès, 2014), que buscan llevar a cabo y hacer extendida una determinada visión de los temas a tratar, congregando los máximos consensos posibles para su puesta en marcha. Estamos hablando de quién define qué problema, de qué modos y cómo serán los cursos de acción para resolverlo.

Entendemos que el programa ATR se fundamenta en una perspectiva que considera a la educación como derecho fundamental de los niños y adolescentes (Birgin y Charovsky, 2021), enmarcada en el conjunto de normativas de la década del 2000 que complejizaron el paradigma tutelar y adultocéntrico. Esta especificidad valorativa sobre los

⁶ Esta tesis, ampliada y comprendida como parte de las lógicas del capitalismo contemporáneo, se pueden encontrar en Cray (2013).

⁷ El trabajo de Faur y Pereyra (2020) nos aporta datos para entender la magnitud de la diferencia a la hora de las tareas de cuidado en los hogares y el carácter feminizado de dichas tareas.

⁸ Retomando la advertencia de Fontaine (2015), no queremos transmitir que solo hay políticas públicas cuando hay acción (o inacción) estatal, sino que preciso incluir el amplio espectro de la sociedad civil, grupos de presión, organizaciones sociales, etc.

componentes teóricos del programa marca la forma en que parte de los equipos técnicos y políticos conciben la sociedad, la educación, el Estado, la cultura.

Se conformó el Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE), instrumento ideado para dar respuestas a las incertidumbres y nuevos contextos generados por la pandemia. Como afirmaba la entonces Directora Provincial de Educación Secundaria sobre este tema, se basó en la “(...) comprensión de que las desigualdades existentes para el acceso, acompañamiento y diversidad de recursos disponibles hacían que, de haberse sostenido la acreditación tradicional, se hubieran penalizado las condiciones de vida más que —efectivamente— evaluar el desempeño” (Southwell, 2020, p. 170). Así surgieron, en el “Documento de evaluación, calificación, acreditación y promoción”, las categorías cualitativas TEA (Trayectoria Educativa Avanzada), TEP (Trayectoria educativa en Proceso) y TED (Trayectoria educativa Discontinua). Es sobre estas dos últimas que el programa +ATR pondrá el foco, en tanto son las que no lograron dar cuenta de todos los contenidos o tuvieron una baja o nula vinculación y realización de actividades escolares.

Esta breve caracterización del programa ATR y su contexto de formulación intenta servir como puente para el análisis del programa al que le dedicaremos las siguientes páginas: +ATR. Haremos una sucinta introducción formal, recuperando documentos que lo presentan y describen, para luego dar lugar a las voces de sus protagonistas de dos escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata.

Metodología y descripción de las escuelas

A fin de dar respuesta a los interrogantes que planteamos para esta investigación, se consideró conveniente utilizar una metodología cualitativa (Vallés 1999; Marradi et al., 2007). Para la selección de nuestros entrevistados, se utilizó un criterio de saturación de la información, esto es, finalizar la recolección de datos cuando la información novedosa o diferente a lo que veníamos obteniendo dejó de serlo (Glaser y Strauss, 1967).

Para este trabajo se realizaron entrevistas en profundidad a seis (6) docentes ATR que se desempeñaron en dos escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Las entrevistas fueron realizadas entre el mes de diciembre de 2021 y el mes de julio de 2022. El criterio de selección estuvo dado en base a: que su formación de base sea heterogénea, y que trabajen con diferentes ciclos (Básico y Superior). Los entrevistados fueron seleccionados en base a la técnica de bola de nieve, ya que a partir de una entrevista en cada escuela se pudo acceder a las restantes cuatro. También conversaciones informales y un formulario de Google a cuatro (4) figuras institucionales (coordinador, directora, secretaria), debido a la imposibilidad temporal de concretar entrevistas en profundidad, y buscaba relevar información respecto al volumen y datos cuantitativos del alcance del programa en esas escuelas.

Se partió de una hoja de ruta en las entrevistas que aborde su llegada a la institución, la forma de conocimiento del programa, el primer acercamiento a la escuela y las dinámicas propias de su trabajo como +ATR. El método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) nos permitió identificar nudos problemáticos en las entrevistas, clasificando en base a categorías que iban emergiendo en las conversaciones con los entrevistados, las cuales sirvieron para observar puntos de contacto, de caracterizaciones similares, pero también las diferencias en cuanto a los aspectos relevados. Se procuró no cerrar a priori los temas, dando como resultado echar luz sobre las condiciones laborales del programa, su lugar en la escuela como figuras docentes *vis a vis* la tradición institucional, el desarrollo de su trabajo en los distintos momentos del programa y las relaciones con las distintas figuras institucionales y con los jóvenes.

Procederemos a realizar una sucinta descripción de las escuelas que fueron objeto de nuestra investigación. La Escuela secundaria 1 se encuentra dentro del casco urbano de la Ciudad de La Plata. Al estar cerca de otros barrios del periurbano platense, asisten jóvenes que viven entre 15 y 30 cuadras de allí, separados por lo que se conoce como la circunvalación. Como afirma Segura (2009) “(...) la avenida de circunvalación, que en el diseño original separaba lo urbano de lo rural, la cultura de la naturaleza, comenzó a separar sectores sociales” (2009, p. 185). Es una escuela de mediana a pequeña, con una matrícula aproximada de 450 estudiantes, que no cuenta con edificio propio, y que tiene una estructura matricular que se concentra en los primeros tres años del secundario, dando paso a un desgranamiento a partir, sobre todo, de 5° año. Asisten sectores sociales que viven en barrios de heterogénea composición social, con padres y madres que tienen un trabajo en blanco (policía, recolector de residuos) con otros más informales (trabajadoras de casas particulares, taxistas, etc.) Para el 2021, la situación de los jóvenes con las faltas y cursadas era acuciante, debido a que casi la totalidad de ellos presentaba alguna complejidad. Es así que 375 estudiantes se encontraban debiendo varias materias o directamente desconectados (donde se concentraban los RITE TED), mientras que 315 de esos 375 presentaban condiciones irregulares de cursada durante el bienio 2020 y 2021.

Por su parte, la Escuela secundaria 2 se encuentra también dentro del casco urbano, y es parte de una Unidad Académica que cuenta con Primaria y un Instituto de Formación Docente. Es una escuela donde asisten jóvenes de

distintos barrios de la Ciudad de La Plata, que viajan varios kilómetros en transporte público para llegar –a diferencia de la escuela anterior-. Los datos brindados arrojaron, para fin del 2021 y para el Ciclo Superior (4to, 5to y 6to), que el 55% de la matrícula (171 sobre 311 estudiantes) se encontraban en situación TED o TEP (desconexión parcial o total con la escuela), donde el 32% estaba desvinculado de la escuela (TED) y un 62% parcialmente vinculado (TEP), quedando un 6% sin ingresar al programa. Al indagar, las hipótesis más fuertes se relacionaron a que lxs jóvenes debieron trabajar para ayudar al sustento familiar, pero también que varixs habían cambiado de domicilio en la Ciudad o se habían ido a vivir a otras ciudades; todas cuestiones que fueron descubiertas una vez que comenzaron a trabajar los ATR en la escuela. Otra docente ATR (Laura, docente de economía) nos comentó de situaciones de violencia intrafamiliar, y otras vinculadas a problemas de salud (depresión, familiares enfermxs, etc.)

La legislación del programa +ATR y los sentidos a instalar: “¿Qué buscamos con esto? Que sea posible”

Creado por resolución 2905/21 (Dirección General de Cultura y Educación, 2021), en el mes de septiembre de 2021 comienza una nueva instancia del programa marcado por las condiciones de aislamiento y ruptura de los modos ritualizados del hacer escolar. Signado por la nueva etapa de plena (o casi plena) presencialidad escolar luego del receso invernal, las características de este nuevo diseño intentan dar cuenta de la complejidad que significó el contexto de ASPO y DISPO, interrogando acerca de los modos posibles de hacerse responsable de esa situación.

Una de las tareas fue hacer (¿volver a hacer?) de la escuela un lugar de hospitalidad y encuentro, en donde el intercambio cara a cara pueda significar momentos de confianza en el/la/le otrx. Si bien no está explicitado en los fundamentos del programa, creemos que este es un piso mínimo para que se logre construir un vínculo de confianza entre quienes transitan cotidianamente la institución y se logre un trabajo pedagógico que se alimente de ella (Abramowski, 2010; Nobile, 2011). Como ejemplo de aquello, la palabra revincular aparece en todas las entrevistas que realizamos, relacionada con volver a estar en la escuela más que acreditar una asignatura.

Pero también es relevante traer, para explicar en qué consiste el programa, una reflexión que expande mucho de los documentos generados por las autoridades provinciales: *¿Qué es lo que busca el programa además de revincular? ¿La permanencia! Porque si no también tenés un montón de deserción* (Micaela, entrevista 2, Escuela 1, docente de danzas). Ese criterio fue el que guio, también, el proceso en la Escuela 2 a la hora de calificar a lxs estudiantes, sobre todo a quienes se encontraban con mayores dificultades para el regreso a la presencialidad plena. Según las entrevistas, se confeccionó una modalidad flexible de cursada, donde se enviaba trabajos vía WhatsApp y se corregía por el mismo medio.

De acuerdo a la normativa del programa, se les asigna para el trabajo a lxs ATR grupos de estudiantes que van de un mínimo de 12 a un máximo de 25. El cargo contempla 20 horas semanales en la escuela, de forma exclusivamente presencial, y con una carga diaria de 4 horas mínimas. Sin embargo, la resolución misma aclara la posibilidad de organizar de modo diverso esa carga horaria, dejando un margen de maniobra a cada docente y escuela. Así, una de las menciones importantes es el trabajo a contraturno y los días sábados.

Nos resulta interesante recuperar una mirada atenta a los procesos microsociológicos que acontecen en los espacios educativos, como lugar de corporeización de las políticas públicas. Entendemos que estas son más que la voluntad escrita o declarada de un gobierno o de un área de gobierno (Rovelli, 2019), ya que involucra múltiples niveles y coordinaciones que existen en mayor o menor grado, dependiendo las áreas que se analicen. En esa línea, la concepción de Ball et al. (2012) nos sirve para dar cuenta de la contextualización y traducción que hacen lxs agentes sobre cualquier tipo de política, al ser “puestas en acto” de acuerdo a tradiciones institucionales, profesionales, ideológicas, etc. Como afirma Rockwell: “La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela” (Rockwell, 2000, citado en Asprella, 2013, p. 99).

En el mes de septiembre comienza a desarrollarse en la escuela 1 el programa + ATR. Lxs docentes designadxs, en esta institución, tienen una particularidad que es menester remarcar: es su primera experiencia en una escuela secundaria del sistema “formal”. Si bien tuvieron experiencias “no formales” de educación (apoyo escolar con organizaciones sociales, colonia de vacaciones o clases particulares), la entrada a este nuevo espacio, en una posición nueva como es el +ATR dentro de las instituciones, generó un acercamiento distinto y novedoso al resto de lxs actores escolares. Esto lo veremos a la hora de dar cuenta de los vínculos, relaciones que debieron establecer con docentes que transitaban esas aulas desde hace varios años.

Por otro lado, la formación, experiencias de quienes fueron designados como docentes +ATR es muy variable. Podemos mencionar las áreas de psicología, letras y artística entre los estudios universitarios que realizaron. Esta característica

es resaltada como positiva por lxs entrevistadxs, que ven allí una posibilidad de fortalecer la puesta en marcha del programa. Una de las docentes ATR entrevistada nos relata:

Porque dentro de este salpicado universitario que hice, yo empecé estudiando bioquímica y después estudié unos años licenciatura en física. Entonces, estuve dando clases o explicando mucha matemática, mucho físico-química (...) me han dicho “che, ¿podes corregir un trabajo de matemática?” ¡Obvio! Yo te lo recontra miro el trabajo. Es como un lenguaje que yo siento como mucho más afín (Micaela, entrevista 2, Escuela 1, docente de danzas).

Antes de que apareciera una Forte de matemática, yo... yo era el encargado de matemática. Que no soy para nada... más o menos me doy maña, pero no es que... nunca estudie matemática (Daniel, entrevista 4, Escuela 2, docente de música).

Es ahí donde se abre un campo para las articulaciones, ensayos para lograr abarcar las asignaturas que no corresponden con su área de saber. En las entrevistas realizadas esto no aparece como un inconveniente o falla del programa. Más bien, se deduce como un momento en que ensayar otras formas de continuar con la enseñanza, recurriendo a la expertise de algunxs de sus compañerxs. Aunque veremos que no siempre logran desarrollar estas propuestas

Por ejemplo, en física yo tenía una dificultad con un integrador muy difícil que dejó el docente, y en un momento hablamos con otra ATR que tenía un poco más de idea que yo para confeccionar ese integrador con mis alumnos. Pero eso al final no... no avanzó (Sebastián, entrevista 1, Escuela 1, docente de psicología).

Recuperando la entrada de lxs docentes +ATR a la escuela 1, un elemento central fue la identificación de lxs actores claves para la interacción y la referenciación. Allí se juega una posibilidad de presentación en la institución de la que dependen las posibilidades de éxito o fracaso de su labor:

(...) tengo como muy buena onda con las preceptoras, y creo que son con las personas que más hablo porque son quienes más tienen en cuenta la trayectoria de los pibes, y son quienes me van... y son como informantes clave de la institución. Eh... sobre todo cuando arranqué, eran las que me decían “bueno, en esta hora podés ir a hablar con los chicos” “En esta hora trata de no ir, porque ese docente o esa docente no le gusta mucho que interrumpan la clase (Sebastián, Entrevista 1, Escuela 1, docente de psicología).

Y realmente ellas, eh, nos facilitaron teléfonos, información de la familias, eh... La posibilidad de mediar entre la institución y los pibes, las familias. Poder ir armando ahí la posibilidad de acercamiento, ¿viste? (Micaela, Entrevista 2, Escuela 1, docente de danzas).

Al ser la primera experiencia en una escuela, el apoyarse en las recomendaciones y sugerencias de actores experimentados fue clave para ir comprendiendo las lógicas con las que funciona ese escenario particular. Comprender los tiempos, cuándo poder intervenir y cuándo es mejor aguardar, son formas de lograr un acercamiento que permita construir un rol legitimado del docente +ATR.

El trabajo que desarrollan en la escuela lxs docentes +ATR se vincula más con una modalidad de tutores, de trabajo individualizado que una clase como acontece simultáneamente en la escuela. De nustrxs entrevistadxs, Sebastián tiene a su cargo los cursos de 4º y 5º del 2020 (quienes en el 2021 cursaron 5º y 6º, respectivamente). Mientras que Micaela y Marisa tienen a su cargo el ciclo básico, particularmente 1º y 2º. En la escuela 2, sin embargo, la distribución de estudiantes se hizo siguiendo, parcialmente, un criterio diferente. Si bien la primera distribución fue realizada en base a ciclo básico y ciclo superior, luego lxs estudiantes con quienes trabajó cada ATR se organizó en base al criterio de confianza establecido. El rango de estudiantes que tienen a su cargo no excede el prescrito por los documentos oficiales⁹. Sobre esto, se resaltó como algo positivo que el programa posibilite la interacción casi cara a cara, de forma individualizada, con cada estudiante.

Otro de los ejes de diferenciación muy fuertes que encontramos en nuestra investigación fue la contraposición entre lo “viejo” y lo “nuevo”. En base a las entrevistas, podemos decir que viejo es, por un lado, la antigüedad de ejercicio en la escuela. Esa es una condición necesaria, pero no suficiente. Para ello se necesita una determinada forma de ser docente, de comprender su vínculo con lxs estudiantes, con su materia y con otros actores.

⁹ Por supuesto, hay allí grandes variabilidades en cuanto a la asistencia de sus alumnxs. Una de las hipótesis que nos comentaron fue la dispar difusión del programa dentro del establecimiento, lo que llevó a un conocimiento del mismo por parte de lxs alumnxs que no fue del todo satisfactorio. Esto fue resaltado sobre todo por dos entrevistadxs, que remarcaban la poca claridad y explicación hacia dentro por parte de las autoridades, lo que coadyuvaba a los malentendidos en su puesta en marcha.

En el vínculo con lxs docentes “viejxs”, se remarca la poca atención a las circunstancias de pandemia que se transitó durante el 2020-2021, y las consecuencias generadas en lxs estudiantes. Ello es puntualizado en las estrategias para acreditar la aprobación de algunas materias.

Entonces esas fueron unas resistencias muy fuertes con la que nos encontramos en la escuela. Osea, por el hecho de... porque hay profes que directamente no acompañaron, tipo “na, yo no voy a hacer nada”. Pero había profes que decían “no, si a mí no me entregan los 14 trabajos yo no apruebo a nadie” (Micaela, entrevista 2, Escuela 1, docente de danzas).

Pero... claro, sucede que también hay docentes más de la “vieja escuela” que priorizan no tanto el aprendizaje sino su enseñanza. Y que bueno, que los chicos... Osea, no... Inclusive esto, más de homogeneizar. Que te dicen la frase esta de “los chicos tienen que aprender, tienen que entregarme todos los trabajos prácticos, y si no... ya está” (Sebastián, entrevista 1, Escuela 1, docente de psicología).

Como algunos trabajos ya mostraron (Alliaud, 2004; Hernández Méndez, 2019), se generan construcciones dicotómicas entre “conservadurismo/innovación” o “desgano/energía” para separar esos universos docentes. Sin embargo, y para mostrar solo un ejemplo, una de las personas con mayor carga horaria del programa y quien se encarga de la coordinación del mismo es una docente con vasta trayectoria, tanto en la escuela como en la docencia en general. Vemos que las categorías “viejo” y “nuevo” poco le deben a alguna sustancia o atributo preexistente.

Otro punto de conflicto en esa relación aparece a la hora de nombrar -por ende de actuar-, con y sobre lxs estudiantes con contenidos pendientes del 2020. Queremos trabajar a partir de una categoría que fue mencionada en todas las entrevistas y conversaciones mantenidas con los encargados de llevar adelante el programa “+ATR”. Esta es: la de “los alumnos como propiedad del docente”. Sobre algunxs docentes con los que debieron interactuar, afirmaron que se referían a lxs estudiantes como “sus alumnos”. Que al principio les parecía a lxs docentes +ATR que se estaban metiendo “donde no me llaman”, como ajenos al funcionamiento -casi intrusos- de ese ámbito. No menos relevante también, debían -para lograr el cometido de su tarea- ir contra las representaciones que tenían algunxs docentes sobre sus estudiantes. En ese caso, en tanto son “sus alumns” y solo él/ella sabe lo que es mejor para su clase, ¿de qué modos se puede generar un trabajo colectivo, de deliberación al interior de las instituciones?

Asimismo, genera tensiones con tradiciones y representaciones que conviven conflictivamente con una forma más amplia de intervención del programa en las escuelas. Por ejemplo, el programa es visto -por algunos docentes- como un programa “facilista”, que hace para pasar de años a estudiantes que no estaban en esas condiciones. Así, nos mencionan que se escuchó “la idea de que “todos los chicos vienen a zafar” (Sebastián, Entrevista 1, docente de psicología), “no, porque yo a fulanito lo conozco y sé que tiene de hacer y sé que no hizo por...” (Micaela, Entrevista 2, Escuela 1 docente de danzas). De las entrevistas en la escuela 2 se deduce una disyuntiva que asumió la siguiente formula: “aprobado/permanencia, desaprobado/abandono”.

Pero a la hora de poner en la balanza esto de... que hacemos con esta materia que debe, para ella pesaba un montón, “bueno, este pibe la tiene complicada. Ya está, lo aprobamos (...). preferimos que el chico este acá, hinchando las pelotas, que no haga nada, pero este acá (Daniel, entrevista 4, Escuela 2, docente de música).

Sin embargo, para Laura, docente de la Escuela 2, si bien el programa salvó a muchos chicxs de repetir el año, no hizo nada por mejorar la calidad. Se introduce un tópico que se repite en otra entrevista realizada a Paola (docente de sociales de la Escuela 2), quien mencionaba que su coordinador pensaba que el programa tenía una impronta “facilista”.

Es interesante pensar al sistema educativo como consolidado en base a distintas capas, pertenecientes a momentos históricos y reformas educativas que se sedimentan en el actual instante. Una de las características que identifica Viñao (2002) sobre las culturas escolares es la de ser un sedimento configurado por capas, las cuales son asentadas cuando se realiza una nueva reforma o modificación al statu quo imperante. Pero esas capas no vienen de manera unilateral, sino que son previamente tamizadas por esa cultura escolar que la adapta o ajusta a los rituales y hábitos que conviven en las instituciones.

El trípode de hierro descrito por Terigi (2008), constitutivo del nivel secundario en Argentina, marca determinadas condiciones a las tareas y actividades que llevan a cabo lxs docentes + ATR. Pero también, en una vía de doble mano, estos introducen algunas grietas por donde colar otras posibilidades organizativas (lo que veremos más adelante con las trayectorias de estudiantes del 2020). Una de las características relevantes del nivel secundario, relativo a la organización del trabajo docente, es su relativo aislamiento y compartimentalización. Si por un lado la división disciplinar del *currículum* en el nivel secundario y la formación disciplinar que reciben quienes se forman como docentes impacta

en el trabajo posterior en las escuelas, también hay que buscar ese relativo aislamiento en algo más que nos permita entender las reactualizaciones de esas formas de organización. Por supuesto, acordamos con la idea según la cual “(...) las inercias que se buscan destituir no están en el individuo sino en las condiciones de la organización de la institución” (Tobeña y Nobile, 2021, p. 57).

Allí las autoras analizan las escuelas PROA en la provincia de Córdoba, identificando algunas de las observaciones relatadas por lxs docentes entrevistados, donde además de las dificultades para la coordinación, hubo fuertes discrepancias en torno a cómo desenvolver las tareas de los +ATR y lxs docentes de los distintos cursos. Aquí traemos dos estrategias que nos relataron a la hora de sortear algunos “puntos muertos” en las comunicaciones entre estos actores.

Bueno, ahí hay un detalle, porque el profesor que está a cargo, está a cargo del 2021. A mí me costó mucho entender esto, y fue como una manera de sortear toda esta dificultad, en reuniones que fuimos haciendo con coordinador, directivo y todos los profes ATR (Micaela, entrevista 2, Escuela 1, docente de danzas).

[En diciembre] Se decidió hacer lo que se llama ‘calificación sugerida’, en el sentido de que los ATR ponían la calificación. Pero durante todo el año, y cuando comiencen las clases de nuevo, la última palabra la va a tener el profesor de la cátedra, el profesor titular (Marisa, Entrevista 3, Escuela 1, docente de Lengua y Literatura).

Lo que podemos observar en los comentarios es que, lejos de arribar a una solución donde los distintos docentes de la institución trabajaran en conjunto, se terminó llegando a una solución “por arriba”. Es decir, directamente fueron lxs +ATR, junto con el equipo directivo los que tomaron a su cargo a lxs estudiantes con trayectorias inconclusas del 2020.

Buscamos mostrar en estos testimonios de qué múltiples maneras el programa tomo cuerpo en dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de La Plata. Abordar no solo las ideas y representaciones, sino las complejidades, las tramas densas y relaciones de poder, las formas de sortear problemáticas, etc. Creemos aportar a dar cuenta de lo difuso y situado que son las políticas públicas, donde intervienen varias instancias en su recorrido, no pudiéndose prever los caminos y senderos que tomará una vez comenzado a rodar.

Conclusiones

En este trabajo se intentó dar cuenta de algunas dimensiones del programa +ATR en una escuela de la Ciudad de La Plata. Se buscó interrogar las actividades, los vínculos y la coordinación laboral entre diversos actores, las potencialidades y dificultades para su implementación (o, mejor, para su dinámica cotidiana). Desde las voces de las nuevas figuras institucionales que surgieron a fines del 2021, se problematizaron no solo las acciones que se llevaron adelante para la revinculación y la continuidad pedagógica (en algunos casos, comenzar), sino también le genera interrogantes a formas sedimentadas en las dinámicas institucionales, encarnadas por docentes, con sus heterogéneas trayectorias y en configuraciones político-institucionales determinadas.

Los docentes +ATR mostraron una revalorización del programa, destacando sus objetivos y las posibilidades que brindaba para que muchxs estudiantes que, por diversas razones, no pudieron continuar el cronosistema escolar atravesado por la pandemia del Covid-19. Allí podemos rescatar la frase “*preferimos que el chico este acá, hinchando las pelotas, que no haga nada, pero este acá*” para dar cuenta de una tensión identificada no tanto por nuestrxs entrevistadxs, sino por actores del cotidiano escolar: el programa como promotor del facilismo. Sin embargo, lxs ATR mostraron una comprensión por las condiciones materiales desiguales de sus estudiantes, entendiendo que más que una dicotomía (fácil/difícil) significaba una posibilidad de revincular a estudiantes que por más de un año no tuvieron a la escuela en sus marcos de referencia.

A su vez, la falta de contacto cara a cara durante el 2020 y parte del 2021, fue repuesta por una modalidad de intercambio personalizada, de trabajo y acercamientos pedagógicos que trastocan la construcción de las aulas de la escuela moderna. Allí también hubo una valoración positiva del programa y un deseo de continuidad en el futuro, pensando en nuevas configuraciones de la escuela secundaria que permitan ensayar otros tiempos, vínculos, intercambios que la pandemia dejó en evidencia. Queda como una deuda pendiente para la investigación, y que resulta imprescindible abordar, recuperar las voces y experiencias de lxs otrxs protagonista del programa, lxs jóvenes que fueron sujeto y objeto de esta política.

Creemos interesante continuar profundizando las implicancias institucionales que dicho programa conlleva, como lo trabajado anteriormente en relación a la coordinación entre los ATR y los docentes “regulares”, en esas tensiones entre

actores “viejxs” y “nuevxs”. No hubo allí unanimidad de experiencias, ya que si en la Escuela 1 nos relataron las dificultades para lograr acuerdos y modificar las trayectorias de lxs alumnxs, en la Escuela 2 no fue un tema relevante, ya que se logró trabajar en conjunto y sin muchas interferencias. Y cuando las tensiones llevaban a puntos muertos, se encontraron salidas “por arriba” a la situación, calificando en conjunto con lxs directorxs de sus respectivas escuelas (aunque estas situaciones no siempre fueron consultadas con lxs ATR).

Las instancias donde se crean los programas muchas veces no consideran las capacidades de potenciar o desinflar las políticas públicas educativas por parte de lxs diferentes actores. Sin embargo, en este caso, creemos que la apropiación y reformulación in situ generó las condiciones para un acompañamiento y hospitalidad hacia lxs jóvenes, después de casi dos años de reconfiguraciones profundas, alteraciones espacio-temporales y nuevas lógicas excepcionales en las que docentes, estudiantes y familias continuaron haciendo escuela.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Abrantes, P. (2021). La educación en tiempos virales: el caso de Portugal. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 30-43. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- 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>
- Asprella, G. (2013). La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). En C. Tello (coord.) *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 91-108). Mercado de Letras.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Birgin, A., y Charovsky, M. M. (2021). Une politique argentine pour recréer le lien scolaire durant la pandémie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (88), 16-19. <http://journals.openedition.org/ries/11197>
- Cañete Estigarribia, D. L., Cáceres Rolín, E. D., Soto-Varela, R., y Gómez García, M. (2021). Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 181-196. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1889>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A. (2020). *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. CIPPEC.
- CEPAL-Orealc/Unesco (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de covid-19*. Informe Covid-19. Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Unesco.
- Cervantes Rosas, C. M. y Alvites Huamani, C. G. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut'ay*, 8(2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2294>
- Consejo Federal de Educación (2020). Resolución N°369. Programa “ACOMPañAR: Puentes de igualdad”. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_369_if-2020-57964636-apn-sgcfeme.pdf
- Di Piero, E., y Miño Chappino, J. (2021). Pandemia, desigualdad, y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham y J. Kemer (coord.) *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina* (pp. 321-347). Editorial Universidad de Guadalajara. <http://www.calas.lat/es/publicaciones/colecci%C3%B3n-calas-editorial-de-guadalajara/pandemia-y-crisis-el-covid-19-en-am%C3%A9rica>

Dirección General de Cultura y Educación- DGCyE (2020) Resolución Conjunta 1819. Programa “Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación” (ATR). Recuperado de: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BdaEN1FD.html#:~:text=Establecer%20que%20la%20participaci%C3%B3n%20de,por%20el%20art%C3%ADculo%201%C2%B0.>

Dirección General de Cultura y Educación- DGCyE (2020). Circular técnica conjunta n° 1. El Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-09/RITE.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación- DGCyE (2020). Presentación del Programa Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación. Recuperado de: <https://isfd19-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/10/Presentacio%CC%81n-ATR-F.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación- DGCyE (2021). Comunicación conjunta n° 1. Presentación del Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”. Recuperado de: <https://atr.abc.gob.ar/secundaria/secundaria-orientada/comunicacionn-1-21-secundaria/>

Dirección General de Cultura y Educación (2021) Resolución Conjunta 2905. Programa para la Intensificación de la enseñanza “+ATR”. Recuperado de: <https://atr.abc.gob.ar/documentos/resolucionn2905-21/>

Dussel, I. y Fuentes Cardona, M. (2021). Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas. *Educação & Sociedade*, (42), 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.251642>

Elías, R. (2020). La investigación y las políticas educativas en Paraguay en tiempos de pandemia. En N Gluz, C. M. Lima Rodrigues, y R. Elías (Coord.) *Estado y Derecho a la Educación en América Latina. Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia* (88-98). CLACSO.

Faur, E. y Pereyra, F. (2020). La organización social y política del cuidado de niños y adultos mayores en Argentina. Un análisis de similitudes y variaciones. En K. Batthyány (coord.) *Miradas latinoamericanas a los cuidados* (pp. 339-360). CLACSO; Siglo XXI editores.

Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos Editorial; FLACSO Ecuador.

Glaser, B y Strauss, A (1967) El método de comparación constante de análisis cualitativo. En A. Glaser y A. Strauss, *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company. Traducción de Floreal Forni.

Gluz, N., Vecino, L., y Martínez del Sel, V. (2021). ¿Viejos Temas, Nuevos Lentes?: Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, (40), 141-170. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1451>

Hernández Méndez, G. (2019). La inserción de profesores noveles a la docencia. Experiencias de profesores universitarios. *Convergencias. Revista De educación*, 2(3). <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/1767>

Kessler, G., y Benza, G. (2021). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI editores.

Lascoumes, P., y Le Galès, P. (2014). *Sociología de la acción pública*. El Colegio de México.

Lins Ribeiro, G. (2020). Miedo global. *Plural. Antropologías Desde América Latina Y Del Caribe*, (5). <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revistas/index.php/plural/article/view/130>

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores.

Meo, A. I., y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>

Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Universidad Externado de Colombia.

Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Homo Sapiens Ediciones.

- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). UNICE: Editorial Universitaria.
- Ramonet, I. (6 de mayo de 2020) Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/262989-coronavirus-la-pandemia-y-el-sistema-mundo>
- Romero, C., Krichesky, G. y Zacarías, N. (2021). “Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom” *Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia COVID -19 en Argentina*. Documentos de Trabajo de la Escuela de Gobierno nro. 10. Universidad Torcuato di Tella. <https://bit.ly/2REorES>.
- Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En C. Suasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero (coord.) *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (pp. 37-53). EDULP.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Informe preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf
- Segura, R. (2009). La persistencia de la forma (y sus omisiones). Un estudio del espacio urbano de La Plata a través de sus ciudades análogas. *Cuadernos De antropología Social*, (30), 173-197. <https://doi.org/10.34096/cas.i30.2783>
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 163-174). UNICE: Editorial Universitaria.
- Tenutto Soldevilla, M. A., Irigoyen, R. A. y Manzi, M. L. (2020). Reflexiones y desafíos de los docentes latinoamericanos en el contexto del aislamiento físico. En L. Beltramino (Comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 50-58). Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Terigi, F (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(17), 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Tobeña, V., y Nobile, M. (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista de Educación*, 4(22), 43-66. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4795.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Fecha de recepción: 8-10-2022

Fecha de aceptación: 19-12-2022