

Dispositivos de acompañamiento las trayectorias escolares de baja intensidad en la escuela secundaria en el conurbano bonaerense: el caso del Programa +ATR

Aguirre, Alba (ISFD 21) albadeliaaguirre@gmail.com

Boero, Sofía (ISFD 21) sofiaboero21@gmail.com

Jácome, Adriana (ISFD 21) abjacome@yahoo.com.ar

Vecino, Luisa (ISFD 21 -UNGS) luisamvecino@gmail.com

Introducción

Esta ponencia presenta resultados parciales de una investigación en curso en la que nos propusimos indagar qué prácticas y dispositivos institucionales posibilitaron que lxs estudiantes de escuelas secundarias públicas con trayectorias de baja intensidad o discontinuas, durante el distanciamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO), pudieran retomar la dinámica escolar, recuperar contenidos y continuar con sus trayectorias escolares cuando se volvió a la presencialidad escolar. La investigación tiene sede en el ISFD 21 de Moreno y es financiada por el Ministerio de Educación, en el marco de la Convocatoria 2021 del INFOD a equipos de investigación de institutos de formación docente del país.

El trabajo de investigación en curso es de corte cualitativo. Se analizaron documentos oficiales y se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes actores institucionales. El referente empírico estuvo constituido por cuatro escuelas secundarias de gestión estatal del distrito de Moreno: dos de ellas ubicadas en el centro y dos en barrios populares distantes a éste. Si bien estas instituciones reciben estudiantes de perfiles socio-económicos similares, entendemos que la asistencia a unas u otras implican decisiones y estrategias familiares diferenciales que nos interesó considerar en la indagación. A su vez seleccionamos, en cada espacio geográfico, una institución con tradiciones de escuela secundaria (ex polimodal) y otra conformada desde una EGB. De este modo la muestra quedó conformada por: Escuela 1 (Ex polimodal, céntrico); Escuela 2 (Ex ESB, céntrica); Escuela 3 (Ex Polimodal, barrial); Escuela 4 (Ex ESB, barrial)

En esta ponencia nos detendremos a analizar cómo se implementó institucionalmente una política jurisdiccional: el programa + ATR (Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación). Para ello se analizará comparativamente la experiencia de las cuatro instituciones según la percepción de directivos, coordinadores institucionales y docentes de dicho programa.

Las políticas de inclusión desplegadas desde la sanción de la Ley 26206/06 pusieron en evidencia las tensiones que surgen en las experiencias escolares de los sectores populares. A pesar de los esfuerzos desde la política pública y las instituciones educativas perduran dificultades para acompañar las trayectorias de baja intensidad o con intermitencias recurrentes, situación que se profundizó a partir de la pandemia y la emergencia sanitaria generada por el SARS-CoV-2.

Las dificultades en el sostenimiento de las trayectorias escolares en la educación secundaria obligatoria no es un fenómeno reciente. Al contrario, remiten al proceso mismo de expansión y masificación del nivel medio y a la incorporación de los sectores

populares a la vida institucional de un nivel que no fue mentado para ellos (Southwell, 2011). Asimismo, las desigualdades que cruzan a los sujetos dificultan la plena incorporación de las juventudes a la vida escolar dado que éstas se ven, muchas veces, tensionadas por otras temporalidades e instancias de interacción que complejiza el sostenimiento de la trayectoria escolar de manera lineal y/o sin sobresaltos, interrupciones y/o vueltas a empezar (Saravi, 2015).

Con la irrupción de la pandemia y la emergencia sanitaria generada por el SARS-CoV-2 se produjo la suspensión de la presencialidad en las escuelas. Esto significó la ruptura de uno de los supuestos pedagógicos centrales sobre los que se estructura la vida escolar: la presencia física de profesorxs interactuando con lxs estudiantes en la cotidianeidad escolar organizada para que la enseñanza sea posible (Terigi, 2020). Esta suspensión supuso el desdibujamiento de las fronteras, ya difusas, entre tareas escolares y las tareas domésticas y/o las responsabilidades laborales. Al respecto, la investigación recientemente publicada de Unicef (2021) muestra un incremento de la participación de lxs jóvenes durante el 2020 tanto en tareas domésticas y de cuidado como también en el ámbito laboral. Esto evidencia fuertes modificaciones en la vida de lxs jóvenes y los tiempos escolares se vieron invadidos por otras temporalidades y tareas propias de la dinámica familiar y viceversa. Por otro lado, las propuestas de enseñanza durante el ASPO pasaron a vehiculizarse a través de la virtualidad, requiriendo tanto el acceso a dispositivos y herramientas tecnológicas como a una conexión a internet. Al inicio del ASPO en Argentina, el 18% de lxs adolescentes de 13 a 17 años declaraba no tener acceso a *internet*, y el 37% no contaba con *tablet*, *notebook* o PC (UNICEF, 2020). El relevamiento realizado por el Ministerio de Educación en la evaluación de la continuidad pedagógica señaló que, en el 2020, más de un 10% de lxs estudiantes habían perdido vínculo con la escuela (2021).

La política educativa ha buscado atender el escenario que indefectiblemente se presentó en relación con la multiplicación de trayectorias de baja intensidad, interrumpidas e inconclusas. En esta línea encontramos la Resolución del CFE 369/20 que aprueba el programa “ACOMPañAR: puentes de igualdad” y la Resolución 397/21 que establece los criterios para la organización institucional, pedagógica y administrativa y está orientada al seguimiento de las trayectorias reales de lxs estudiantes y a generar estrategias de revinculación e intensificación de las trayectorias en perspectiva al ciclo 2022. Como señalan Benza y Kessler (2021), el impacto de la pandemia en educación se pondrá de manifiesto en el incremento de la deserción y retroceso en la inclusión; el aumento de la fragmentación y la desigualdad en la propuesta educativa; también en el “efecto cicatriz” de la no concurrencia con relación a las oportunidades futuras y, por último, en el reto intelectual, organizativo y financiero que supone poner en marcha un modelo escolar acorde a las consecuencias de una situación epidemiológica que se prolongó en el tiempo (Benza y Kessler, 2021: 166)

Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR)

El programa ATR es una de las políticas educativas desarrolladas por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires orientadas al

acompañamiento de las trayectorias educativas en el marco de la emergencia sanitaria producto de la pandemia de Coronavirus (COVID-19).

Se presenta en tres momentos, cada uno de ellos, con particularidades en sus plazos y modalidades de implementación:

- El primero se denominó Programa Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR) creado a través de la resolución 1819/20 con vigencia desde el 1° de octubre al 15 de diciembre del 2020 y que luego fue prorrogado hasta el 31 de diciembre del mismo año. Principalmente en esta etapa lxs acompañantes de trayectorias, que mayoritariamente eran estudiantes avanzados de los institutos de formación docente, implementaron acciones de acompañamiento y dispositivos de visitas domiciliarias.
- La segunda versión del programa se aprobó en el marco de la Resolución N° 2815/20 y se denominó VERANO ATR. El objetivo fue el desarrollo de actividades educativas, deportivas, culturales y recreativas pensadas en clave de revinculación y apoyo a las trayectorias educativas. La vigencia del mismo fue entre el 4 de enero hasta el 29 de enero de 2021.
- La tercera etapa del programa se concreta a partir de la resolución 2905/21 y se presentó con el nombre de Programa para la Intensificación de la Enseñanza (+ATR). En el marco de última etapa del denominado bienio 2020-2021 se buscó garantizar el acceso de todxs lxs estudiantes a los aprendizajes definidos como prioritarios, para lo cual las acciones se focalizaron en lxs estudiantes con trayectorias educativas discontinuas o en proceso, intermitentes y de muy baja intensidad. El programa creó la figura de Docentes de fortalecimiento de las trayectorias educativas quienes se insertaron en la dinámica institucional de cada escuela. En las instituciones con tres o más docentes de fortalecimiento se nombró un docente coordinador que de manera conjunta con los equipos de conducción coordinaron la implementación del Programa a nivel institucional. Esto implicó el diseño de una propuesta pedagógica institucional en base a las particularidades de los diferentes grupos de estudiantes con trayectorias discontinuas conforme a la información de los Registros Institucionales de Trayectorias Educativas (RITE).

En forma conjunta directivos, docentes, Equipos de Orientación Escolar, coordinadores y docentes ATR construyeron la propuesta de implementación del programa. Esto implicó definir, programar y desarrollar dispositivos y prácticas para la revinculación de estudiantes y el fortalecimiento e intensificación de la enseñanza. En ese sentido las propuestas implicaron una reorganización de los tiempos, los espacios y agrupamientos conforme a las necesidades, prioridades y características propias de la institución. El plazo inicial para la implementación del programa fue entre 1° de septiembre de 2021 y el 31 de marzo de 2022, plazo que finalmente se extendió hasta el 15 de julio de 2022.

Cabe señalar que luego de la etapa “Verano ATR” la Dirección General de Cultura y Educación crea el Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de lxs estudiantes Bonaerenses (FORTE), a través de la Resolución N°417/21. El mismo propone asignación de módulos a docentes de la institución para desarrollar estrategias de intensificación de la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias

educativas. El objetivo fue crear un espacio presencial centrado en promover la enseñanza para lxs estudiantes con valoración pedagógica “En proceso” o “Discontinua” en las áreas establecidas del currículum prioritario según el Registro de Trayectorias Educativas (RITE). En algunas instituciones los docentes FORTE realizaron articulaciones con los docentes ATR.

Implementación del Programa en las escuelas investigadas:

Tal como señalamos en la introducción, nos interesa analizar los procesos de mediación y recontextualización que se ponen en juego en las instituciones a la hora de implementar políticas y programas considerando las diferentes culturas institucionales y cómo, desde éstas, se expresan diferentes traducciones de la política pública. La cultura de la escuela puede entenderse como el conjunto de prácticas, teorías y normas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones de los establecimientos educativos (Escolano, 2005). Describiremos brevemente las cuatro instituciones señaladas para, luego, trabajar sobre semejanzas y diferencias detectadas en la implementación del Programa ATR en el marco de un contexto de excepcionalidad que pone en evidencia problemas ya existentes en el contexto de la escuela secundaria.

Escuela 1

Esta es una escuela secundaria céntrica, ubicada a unas diez cuadras de la estación de trenes, muy cercana a la avenida por la que ingresan todos los colectivos que llegan de los múltiples barrios del lado norte del distrito de Moreno. Los estudiantes provienen en un 80% de los diversos barrios de Moreno y pertenecen a familias de clase media baja y baja con gran inestabilidad laboral y el 20% restante viven en los alrededores de la escuela y son hijos de docentes, comerciantes o profesionales que apuestan a la escuela pública como opción ideológica. Actualmente tienen dos modalidades: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

La pandemia encuentra a esta escuela con trabajos y reflexiones colectivas previas sobre evaluación, acreditación, priorización de contenidos y revisión de las temporalidades escolares debatidas ampliamente en años anteriores. Al inicio del ASPO lo primero que realizaron fue la organización de grupos de whatsapp por curso (a veces con teléfonos de lxs estudiantes y otras con el de algún familiar) al cual sumaron a todos lxs docentes de esa división. Estos grupos fueron armados por lxs preceptores de la escuela. Posteriormente cada profesor armaba su propio grupo de whatsapp específico de la materia y además comenzaron a promover el uso de Classroom.

Simultáneamente desde la Secretaría conformaron un grupo de Facebook cerrado por cada curso de manera tal que pudieran enviar mensajes desde la Dirección y a su vez ir relevando qué studentxs no se estaban conectando. De los 1100 estudiantes eran unos 20 o 30 lxs que se habían desvinculado de la escuela, de quienes no tenían ninguna noticia.

Los primeros ATR en la escuela se sumaron en octubre del 2020 luego de desarrollarse la designación en los actos públicos. La propuesta era que lxs docentes ATR se acercaran a las casas de lxs estudiantes con los cuales no se había podido sostener el vínculo. En algunos casos habían estado conectadxs con la escuela un tiempo pero luego

la pérdida de un celular o diversas situaciones familiares complejas habían roto la comunicación. La tarea fue muy compleja dado que lxs estudiantes provienen de muchos barrios diferentes y alejados entre sí. Para resolver esta cuestión ubicaron en un mapa del distrito la distribución de lxs estudiantes a lxs que era necesario acercarse y organizaron grupos de dos ATR para acercarse a cada casa.

Se plantearon, además del acercamiento para la revinculación, la pregunta acerca de la propuesta pedagógica que se le llevaría a lxs estudiantes. Pensaron varias alternativas prevaleciendo finalmente que se les acercaría el material que la Dirección General de Cultura y Educación había acercado a las escuelas. De ese modo todxs lxs estudiantes trabajarían con esas propuestas en este período y ello permitiría unificar también la tarea de los ATR y simplificar su organización.

Lxs profesores ATR retomaron su tarea en octubre del 2021 ya con todxs lxs estudiantes asistiendo diariamente en la escuela, vale decir con presencialidad plena. En esta escuela se nombran ocho profesores ATR: dos de historia, dos de matemática (una de ellas luego renunció), uno de Física, uno de Biología, otro docente ATR de Geografía y un último ATR de materias de Ciencias Sociales. No contaron con ATR de Inglés pero articularon con una profesora de un Instituto de Formación docente de la zona que trabajó con sus practicantes de 4° año brindando apoyatura en la misma línea que los ATR.

La escuela contó con Coordinadores que fueron preceptorxs de la escuela que organizaban administrativamente la tarea y vinculaban a los ATR con lxs docentes del curso. Sin embargo, la coordinación puramente pedagógica la desarrolló la Vice directora de la escuela quien era el referente para consultar nuevas ideas y propuestas.

“Si bien nos coordinaban los directivos que nos indicaban cómo teníamos que laburar después adentro organizábamos nosotros. Un coordinador lamentablemente hubiese estado genial. Por ahí hubiese estado más organizado... El año pasado por ahí fue más necesario, no sabíamos para donde correr... sobre todo que era mi primera experiencia. Pero bueno ahora organizo todo y la busco a Andrea (Vice directora) y le digo: estoy haciendo esto, decirme si está mal...” (Docente ATR 2 – Escuela 1)

La tarea la desarrollaron en el espacio de la biblioteca de la escuela, acondicionado con mesas grandes para trabajar grupalmente. Los encuentros entre lxs estudiantes y lxs docentes ATR se organizaron de lunes a viernes en la franja horaria del mediodía para facilitar que lxs estudiantes puedan quedarse en contraturno pegado a su horario de salida del Turno Mañana o de entrada del Turno Tarde. Los sábados también eran días intensivos de trabajo con lxs ATR pero estos destinados exclusivamente a estudiantxs que ya habían terminado la cursada de la escuela secundaria y adeudaban materias.

En todos los casos lxs entrevistados manifiestan el gran esfuerzo para lograr que lxs estudiantes asistan a estos espacios y que lo hagan con regularidad y compromiso. Buena parte de la tarea consistió en pasar por los cursos promoviendo la propuesta y con conversaciones personales con cada unx de lxs estudiantes. En la escuela la tarea de la Vice directora, los Coordinadorxs de ATR y el grupo de preceptorxs cumplió un rol fundamental en instalar y fortalecer los espacios de acompañamiento de los ATR

“Yo para conocer un alumno primero puedo ir a los coordinadores, pero a veces no los tienen identificados personalmente, en cambio el preceptor sí. Entonces qué pasaba teníamos los teléfonos de los preceptores y les consultábamos a ellos si

efectivamente tal estudiante no venía solo al espacio de ATR y venía a clase (...) Los preceptores entraban al aula y decían “Hoy tienen ATR tal alumno, tal alumno y tienen que ir a biblioteca a encontrarse con la profesora con el profesor” Era un nexo, fue un nexo muy importante de conexión con el alumno y con la familia, porque la familia también venía a hablar con el preceptor, no con nosotros” (Docente ATR 1 - Escuela 1)

Otro punto que se destaca en las entrevistas a lxs docentes ATR es el vínculo intrincado y complejo con lxs profesores titulares de los cursos. La tarea implicaba trabajar con lxs mismos estudiantes sin haber realizado acuerdos previos entre lxs profesores involucrados que, muchas veces, sostenían modalidades de trabajo y criterios de evaluación muy diferentes.

“Sí, bueno, al principio cuando llegué es verdad que... es verdad que me encontré con un mundo del que no era partícipe y encontré muchas reticencias de los docentes al principio. Las docentes titulares nos miraban con desconfianza al principio. Yo creo que sentían que nosotros veníamos a observar su trabajo y de alguna forma criticarlo... Lejos de eso... no tuvimos tiempo para eso en realidad, o sea, no había forma de criticar nada porque teníamos a los alumnos con trabajos adeudados, con una materia que no sabían cuál era... ¿cuál es esta materia? (...)Hubo reticencias pero también hubo profesores que nos ayudaron” (Docente ATR 1 - Escuela 1)

La tarea se organizó de diferentes maneras según el momento del año:

1° Tramo: Inicialmente desde octubre de 2021 se focalizó la tarea de lxs ATR en aquellxs estudiantes que no habían acreditado sus aprendizajes en el primer cuatrimestre. En estos casos lxs ATR trabajaron con los contenidos que el docente del curso trabajó en ese período pero elaborando una propuesta pedagógica propia. Al finalizar la recuperación de los aprendizajes no logrados, el ATR pasaba al Coordinador de ATR las valoraciones y ellxs las transmitían a lxs profesores del curso.

2° Tramo: En diciembre de 2021 se realizó un trabajo conjunto entre el profesor del aula y el profet ATR, en donde acordaron cuáles eran las actividades y la propuesta pedagógica que se iban a trabajar.

3° Tramo: Entre febrero y abril lxs profesores ATR tuvieron a su cargo la acreditación de materias pendientes siempre que lxs estudiantes tuvieran el 75% de asistencia a los encuentros y realizaran adecuadamente los trabajos solicitados. (Esta modalidad se viene desarrollando institucionalmente desde el año 2013 en el que trabajaban con el Plan de Mejora Institucional)

4° Tramo: Desde abril hasta julio de 2022 trabajaron con lxs estudiantes con materias pendientes que acreditaban directamente con el trabajo aprobado con los ATR.

Si bien se trabajaba por asignaturas afines también se planteaban las integraciones areales en algunos casos con fines pedagógicos y en otros por la falta de profesores específicos de algún área en particular

“Y después el profe que da Física: da física y da química. En un momento dado se acerca me dice Andrea muchos chicos en cuarto tienen pendiente una materia llama NTICs que son las nuevas tecnologías. Lo puedo trabajar con ellos porque la verdad es que estuve mirando el diseño y yo esto lo manejo y como que lo podía incorporar desde la física o química también utilizando las tecnologías, entonces eso le permitía

acreditar física y acreditar esa materia que tenían colgada de cuarto de tecnología nuevas tecnologías. Ahí iban trabajando de manera ensamblada” (Vice directora Escuela 1)

En términos generales se plantea cómo esta propuesta organizada para trabajar con pocos estudiantes, promoviendo vínculos más cercanos y acompañando los procesos de aprendizaje, entran en tensión con algunas prácticas docentes más impersonales y centradas exclusivamente en el contenido a transmitir.

“Evidentemente hay estudiantes que funcionan mejor en un ámbito donde hay menos estudiantes, donde hay menos voces, donde la enseñanza quizás es más tranquila de alguna forma y no en esta masividad del aula. Hay estudiantes que en un aula de treinta, de cuarenta pueden funcionar igual pero digo, esos estudiantes que presentan dificultades en el aula... ¿por qué no pensar un espacio en donde reforzar junto, que no es reforzar solo e independientemente, es reforzar con el docente y ahí sí pensé siempre, en todo este tiempo en una relación más coordinada con los docentes titulares. Sí, en eso me parece que ahí fallamos. Fallamos porque yo tuve contacto con dos profesores, con uno un contacto muy positivo que fue la profesora de Psicología y con otro un contacto nada positivo” (Docente ATR 1 - Escuela 1)

Escuela 2

La Escuela 2 es una secundaria (ex ESB) de gestión estatal ubicada en el centro de Moreno. En el 2014 inició el ciclo superior, compartiendo edificio con la escuela primaria y recién en el 2018 iniciaron las obras para separar los edificios y tener el espacio necesario para desarrollar las actividades (las obras terminaron en septiembre del 2021, lo que complejizó el retorno a la presencialidad). Al encontrarse a pocas cuadras de la terminal de colectivos y la estación ferroviaria recibe estudiantes no solo de diferentes barrios sino, incluso, de diversas localidades (General Rodríguez y Merlo especialmente). A su vez, frente a los problemas de algunos estudiantes para cursar en el turno mañana o tarde (por obligaciones familiares, trabajo o por realizar deportes federados) se pidió la apertura del turno vespertino que se logró en el 2015. En la actualidad siguen sosteniendo los tres turnos, ofreciendo las modalidades de Ciencias Sociales (turno mañana y vespertino) y Lenguas extranjeras (turno tarde). La escuela pasó de tener una matrícula de 200 estudiantes a casi 700 en los últimos años, sin embargo, no fue acompañado de nombramientos de cargos que acompañen estos cambios.

“Lo que ocurre es que las escuelas conformadas nunca nos enviaron los cargos que sí tiene las escuelas con trayectoria históricas (...) no hay jefes de departamentos, no hay jefe de preceptores, no hay tampoco jefe de área” (Director, escuela 2)

Durante el ASPO la modalidad de continuidad pedagógica que organizaron fue a través de un grupo de whatsapp de cada curso armado por los preceptores. A su vez, los días que se realizaba la entrega de mercadería también se utilizaban para alcanzar los materiales a aquellos estudiantes que no podían conectarse. Por otro parte, en esos momentos los docentes se encontraban o citaban a algunos estudiantes para darles

orientaciones, una dificultad de esta modalidad se encontraba en el poco espacio con el que contaban debido a las obras que se iniciaron en el edificio.

Con el transcurso del ASPO, el equipo directivo y lxs docentes organizaron una planificación unificada de los contenidos que facilitó el acompañamiento a lxs estudiantes, especialmente para el momento de las mesas de materias adeudadas. Esta planificación incluyó a su vez, la elaboración de trabajos integradores que fueron el instrumento de evaluación y guía para la preparación de la materia. Las planificaciones unificadas y los trabajos integradores fueron recuperados luego en la presencialidad y cobró mucha importancia para el trabajo de lxs docentes de +ATR.

“¿Qué es lo más importante? ¿Qué es lo que tendrían que tener para el año siguiente? Esto... bueno, estos tres temas vamos a hacer tres trabajos evaluados cada mes, mes y medio entonces (...) Lo organizamos con los docentes, desde la planificación unificada, entonces era el mismo trabajo para todos...” (Director, Escuela 2)

La organización del trabajo de lxs docentes ATR al comienzo fue compleja, porque fueron designadxs en diferentes momentos y, a su vez, solo en las áreas de Ciencias Sociales y Prácticas de Lenguaje. Esta última situación se resolvió con la buena disposición de lxs docentes ATR y luego con la designación de horas FORTE que fueron asignadas a docentes de la institución de Matemáticas y Físico-química.

“Tres cargos de +ATR para práctica lenguaje y literatura, pero no me enviaste uno para matemáticas porque no me enviaste uno, no tenemos para naturales (...) a medida que iban llegando a coordinar de nuevo, a buscar los planes, a hablar con los profesores que es lo que necesitan, desde qué lugar están dando, qué autores han trabajado, de qué material.” (Director, Escuela 2)

Todxs lxs entrevistadxs expresan que en la escuela no se registraron muchas situaciones de discontinuidad (2 o 3 por curso), el mayor inconveniente lo veían en aquellxs que adeudaban materias o que habían pasado de año pero no habían logrado comprender los contenidos. Cuando se inició el programa +ATR el edificio aún estaba en construcción por lo que continuaron realizando las visitas a los domicilios o comunicándose por whatsapp hasta septiembre del 2021, cuando la escuela volvió a la presencialidad. De esta manera, el trabajo se organizó en tres tareas: buscar e incorporar a aquellxs que no se habían conectado, acompañar y orientar a lxs que adeudaban materias e intensificar la enseñanza de aquellxs que estaban cursando.

Por la falta de espacio para trabajar en el primer tramo, lxs ATR estuvieron en los salones con lxs docentes del curso acompañando a lxs estudiantes que estaban atrasadxs con las entregas. Esta estrategia si bien fue por falta de espacios, fue vista por lxs docentes ATR como positiva ya que les permitió conocer a lxs docentes y tener más posibilidades de acompañar a lxs estudiantes en la producción de los trabajos. A su vez, los sábados se encontraban todxs lxs docentes ATR y la coordinadora con lxs estudiantes que adeudaban materias.

“Lo que hicimos fue ir a los salones con los docentes y ayudarlos ahí a que se puedan poner al día. (...) Y después teníamos los días sábados, que esos chicos que necesitaban intensificar más los citábamos los sábados y ellos venían” (Docente ATR, Escuela 2)

“Me ayudó estar dentro del aula porque veía cómo se manejaban los profesores, cómo es que ellos querían que se den determinados contenidos entonces uno se va apropiando de eso. Entonces te acercas al chico ya con una mirada es decir, bueno, yo a él le tengo que dar de esta manera” (Docente ATR, Escuela 2)

Para el acompañamiento en las diferentes materias, lxs docentes ATR contaban con un drive con las planificaciones unificadas y los trabajos integradores. Así como también los diferentes materiales que lxs docentes fueron compartiendo con lxs estudiantes. Esto facilitó la organización de la tarea, en muchos casos lxs docentes brindaron orientaciones a lxs ATR pero en los casos que no sucedió, contar con el drive sirvió de guía para lxs docentes ATR.

En marzo del 2022 se habilitó el espacio de la biblioteca y se convirtió en el lugar de trabajo de lxs docentes ATR. En este momento cambió la modalidad de trabajo, ya no estaban acompañando en las aulas sino que lxs estudiantes que tenían hora libre o que lxs docentes permitían salir del aula, se acercaban y trabajaban con lxs docentes ATR. Se organizó una grilla con los horarios de cada docente y en caso de no tener estudiantes los docentes ATR iban a los cursos con hora libre y realizaban tareas de acompañamiento para todo el grupo. Se mantuvo el trabajo los días sábado donde se citaba especialmente a aquellxs estudiantes que adeudaban materias (muchos de ellxs habían transitado su 6 año en pandemia) o aquellxs que no podían acercarse en la semana. En las entrevistas se puede notar la importancia que le dieron al programa lxs diferentes actores institucionales y a la posibilidad que les brindaba, según estoxx, a lxs estudiantes.

“Esta escuela acompañó mucho (...) tuvimos mucha demanda de chicos que necesitaban ayuda y todo eso se vio, ya te digo para mí no funciona si la escuela no, no acompaña si la escuela no difunde tienen esta oportunidad chicos o si el ATR realmente no, ehh ya digo con lo que el ATR principalmente tienen que contactar con los chicos tiene que estar en comunicación con los chicos dialogar con los chicos, ver que les falta que necesitan, dialogar con los docentes cuando está ese diálogo funciona si no estuvieran, no funcionaría” (Docente ATR, Escuela 2)

La principal tarea de ese momento fue acompañar a lxs estudiantes a que rindan las materias adeudadas. En cuanto a quién realizaba la evaluación de lxs mismos, esto dependió de cada docente y la mediación estuvo en manos de la coordinadora. En algunos casos, especialmente de aquellxs que habían cursado en el 2020, se optó por realizar trabajos integradores de algunas materias que eran evaluados por lxs docentes ATR.

“Y algunos profesores decían: no si ustedes los aprueban, para mí está bien, si está aprobado el trabajo que yo les di está perfecto, no hay problema (...) eso también yo coordinadora, digamos que yo sé que tal y tal profe este curso va, listo, va a rendir con el profesor. Ustedes le van a dar el apoyo necesario y después va a rendir con él” (Coordinadora y preceptora, Escuela 2)

Por último, cabe señalar que todxs lxs entrevistadxs realizan una evaluación positiva del programa, porque permitió la acreditación de saberes pero especialmente porque, para ellxs, habilitó espacios para que lxs estudiantes se sientan seguros de preguntar, de hablar y de vincularse con lxs docentes. A su vez, valoran que la flexibilidad en los días y horarios de encuentro con lxs docentes permitió que muchxs estudiantes pudieran continuar sus estudios que de otra forma hubieran abandonado,

“los chicos por ejemplo que no estaban acá en la escuela, este que no venían más, ellos empezaron a ingresar de nuevo (...) incluyó a muchos chicos y eso para mí es re importante que incluya a chicos que no podían venir y pueden venir los sábados o pueden venir en contra turno a entregar trabajos, a relacionarse” (Coordinadora y preceptora, Escuela 2)

“para mí estaría re bueno que siga, y que siga y no pensándolo porque tienen que recuperar lo que perdimos, sino como una manera de que ellos siempre tengan un espacio de consulta extra, además de la que se encuentran ellos con los docentes siempre van a necesitar una ayuda más...” (Docente ATR, Escuela 2).

Escuela 3

La escuela N°3 es una Escuela de Enseñanza Secundaria (ex polimodal) de gestión estatal ubicada en un barrio distante unos cinco kilómetros de Moreno centro. La misma ofrece tres orientaciones: Bachiller en Ciencias Sociales, Bachiller en Ciencias Naturales y Bachiller en Economía y Administración. Cuenta con 30 sesiones y es reconocida en el barrio históricamente como “La media X”. Ese reconocimiento está vinculado a la historia de la institución en el barrio. Una escuela que, al decir de la Directora logró generar sentido de pertenencia en sus estudiantes.

Durante la pandemia este sentido de pertenencia tanto de la comunidad cómo del equipo de docentes y directivos les permitió organizar una serie de dispositivos que buscaron sostener el vínculo pedagógico en la virtualización forzada. La modalidad de continuidad pedagógica organizada por la institución fue a través de grupos de WhatsApp por curso. Optaron por esta modalidad, según refiere la directora, por ser más accesible a todxs. No obstante, también se presentaron dificultades tales como que no todos lxs estudiantes contaban con un celular, o sólo había uno por familia. Por otra parte, no todos lxs docentes acordaron con el uso de su teléfono particular para dicha comunicación. También organizaron un classroom institucional que gestionaban desde el equipo de conducción

“Teníamos un classroom institucional, no classroom personal, yo tenía acceso a todas las claves, los vice directores también, entonces como que nos íbamos dividiendo para también seguir viendo que estaba pasando. Y en los grupos de WhatsApp también estábamos todos, nos dividimos así como bueno, vos tenés 10 cursos, vos 10 cursos y así [...] Monitoreamos con el jefe de preceptores más o menos lo que iba sucediendo en los grupos y lo que se proponía”. (Directora escuela 3)

En simultáneo, y para quienes no tenían posibilidad de conectividad mediante los dispositivos mencionados, se realizaron guardias semanales en las que se entregaban materiales impresos. Lo mismo sucedía en la entrega de bolsones alimentarios.

El retorno a la presencialidad cuidada presentó varias dificultades, se observó incluso un aumento de la desvinculación por varias razones. Por un lado, a lxs estudiantes no les gustaba la modalidad de burbujas, especialmente en el ciclo superior.

“Cuando volvimos a la presencialidad plena ahí sí se notó como que sí venían los chicos y ellos decían que no les gustaba el sistema de burbujas, no se encontraban con sus amigos [...] por eso te digo para mí es tan importante las relaciones interpersonales [...] primero lograr que el chico tenga ganas de venir a la escuela ya es un montón, que no sienta que la escuela es un lugar ajeno” (directora escuela N°3)

Otro aspecto que describen en relación a la desvinculación de lxs estudiantes es el relativo a estar trabajando o a cargo de sus hermanos menores. Según las estimaciones del equipo directivo el porcentaje de alumnos desvinculados o con trayectorias intermitentes era de un 30 % al inicio del programa ATR en el mes de septiembre de 2021. Por tal motivo la primera etapa del programa estuvo orientada a la revinculación y construcción del vínculo.

“Había bastantes chicos desvinculados, salimos a buscar, había un, no sé, así a grandes rasgos un 30% de los chicos desvinculados o una vinculación errática, venían una vez por semana. [...] El chico que no estaba vinculado con la escuela, si lo íbamos a visitar” (Docente ATR escuela 3)

Luego del proceso de revinculación e incluso como parte del mismo proceso la institución orienta el trabajo de los docentes ATR hacia la situación de acreditación del bienio 2020/2021. Según refiere la directora a partir del análisis de indicadores de manera conjunta con lxs jefes de preceptores y el equipo de orientación se establece la modalidad de trabajo de los ATR.

En esta escuela se designaron 6 docentes ATR de distintas áreas (Matemática, Lengua y Literatura, Biología, Físico- Química, Ciencias Sociales). Lo que según comentan tanto las docentes como la directora la variedad disciplinar fue facilitadora para la propuesta planteada. La conformación del equipo de trabajo y la definición de las tareas, agrupamientos y espacios logró mayor definición a mediados de noviembre del 2021.

“En la primera parte del ATR estaba complicado ¿por qué? porque la realidad es que ni en las escuelas, ni nosotros sabíamos bien cómo era el trabajo, o sea la resolución que es de ATR no es extremadamente clara, o sea sí hablaba de la revinculación, de ir a buscar los chicos, de visitar las familias si es necesario, pero no era muy claro el trabajo que íbamos a hacer sobre todo porque dependía de la escuela, o sea la escuela los chicos iban a acreditar 2020/2021 de la manera que eligiera la escuela. Entonces teníamos que hacer un ensamble entre lo que decía la

resolución de ATR y lo que la escuela determinara para la acreditación de esos dos años.” (Docente ATR escuela 3)

La modalidad de trabajo en esta escuela inicialmente fue la designación a cada docente ATR de un año (de 2° a 6° año). Es decir, eran referentes y tutoras de los cursos correspondientes a cada año. El objetivo era construir un vínculo de referencia, pero al mismo tiempo realizaban articulaciones entre las docentes si algún estudiante necesitaba una tutoría específica.

“Las chicas están así divididas por año y a la vez por materias porque bueno, a veces se necesita la especificidad de la materia, ¿no?, entonces ellas trabajan con la jefa de preceptores y con el Equipo de Orientación y bueno, justamente una de las que coordina (ATR) es preceptora, las dos coordinadoras son preceptoras” (Directora escuela 3)

“Luego de las dos primeras semanas, ya teníamos asignado un grupo, que nos asignaron como éramos seis ATR nos asignaron uno a uno por año. Entonces, cada año tenía su docente tutor ATR donde íbamos viendo cuales eran las materias que les quedaban, de 2020 donde no se habían conectado, donde no habían acreditado, obviamente trabajando con el RITE y recién en diciembre un poco más fue el tratar de trabajar 2021.” (Docente ATR)

Por otra parte, además de la modalidad de agrupamiento pensada para el trabajo de las docentes ATR, fue necesario definir los tiempos y espacios para el desarrollo de las acciones previstas. En ese sentido en la institución refieren que convocar en horarios de contraturno o los sábados a estudiantes que ya tienen trayectorias intermitentes resulta poco efectivo. Por lo tanto, fueron pensando diversas alternativas y flexibilizando los tiempos y espacios de convocatoria y trabajo. Por ejemplo, en horas libres, extendiendo entre 30 y 40 minutos el horario de entrada y salida. Participando en las clases con los docentes. Progresivamente se fue generando la referencia y la dinámica de trabajo propuesta para la acreditación del bienio 2020/2021

Las propuestas de trabajo en el marco del ATR entonces combinaron la organización de los grupos con formato de tutoría por curso y eventualmente por especificidad disciplinar. En cuanto al tiempo se implementó a contraturno, en horas libres y en parejas pedagógicas:

“Siempre a contra turno porque estamos, bueno, hay tres modalidades que fuimos implementando una es siempre a contra turno porque ellos están en clase, entonces están en presencialidad, pero cuando hay alguna hora libre y hay algún curso que necesita bastante o por ahí en esa área estaban, qué sé yo, necesitan matemáticas, o necesitan lectoescritura o historia o algo así, si alguna de nosotros está libre del área, vamos a acompañar y estamos ahí con el curso, pero no trabajando con lo del día, sino con lo que ellos tienen que reforzar. Y la otra es que una de las cosas que fuimos haciendo este año es trabajar con los docentes, en una suerte de pareja pedagógica o más bien acompañantes” (Docente ATR escuela 3)

La propuesta para la acreditación del bienio se centralizó en la elaboración de integradores que fueron diseñados y corregidos por los docentes de las materias a acreditar. Estos integradores en una primera etapa debían ser realizados y entregados a los docentes quienes los evaluaron para determinar la acreditación o no de la materia. En el periodo de enero y febrero se continuó en el proceso de elaboración de estos trabajos que luego serían entregados en una instancia específica. Esta instancia tenía una modalidad de coloquio o conversación en torno al trabajo presentado. No era considerada una mesa de examen sino una instancia de intercambio que incluso podría implicar volver a realizar el trabajo integrador.

“Nosotros trabajamos con los integradores que hicieron los profesores entonces por ejemplo un grupo de chicos que necesitaba acreditar de tu curso le acercabas, más allá de hablar, comentarles, algunos no tenían idea de qué debían, se hizo un poco engorroso con 2020 porque claro al no estar conectados no conocía ni que profesores habían tenido. Era acercarle los integradores que los profesores habían propuesto para esa materia, citarlos a contra turno y trabajar con ellos todos los temas del integrador, para que ellos puedan realizarlos. (Docente ATR escuela 3)

Las entrevistadas coinciden en señalar que el resultado positivo que logró el programa, en términos de revinculación y acreditación de saberes, se sustenta en el vínculo y el acompañamiento personalizado de lxs estudiantes. Mencionan la necesidad de propiciar tiempos y espacios personalizados para la realización de las actividades escolares. Además, describen ese espacio como un lugar de confianza.

“La importancia del programa de ATR si bien es que los chicos puedan apropiarse el conocimiento, ese conocimiento que estuvo tambaleando, es mostrarle que la escuela no es algo ajeno a su realidad y al ayudarlo.” (Docente ATR escuela 3)

“Lo que nosotros pudimos observar es que muchos no tenían en casa el tiempo o el espacio para poder sentarse a leer, a analizar una pregunta, poder responderla, yo recuerdo algunas chicas que venían y a la siguiente semana o a la siguiente citación venían con el integrador exactamente a donde lo habían dejado y bueno diciéndote no eso “nada yo en casa no puedo hacerlo profe” (Docente ATR escuela 3)

Escuela 4

La Escuela 4 es la única escuela secundaria pública de gestión estatal del distrito que posee la orientación en Música. Es una de las últimas escuelas que se conformó como secundaria de 6 años (recién en el año 2021 tuvieron la primera promoción de 6to año), se encuentra ubicada en un barrio de sectores populares y es la única oferta de educación secundaria común de la zona ya que también hay una escuela técnica; para acceder a otras ofertas lxs estudiantes deben tomarse uno o dos colectivos.

En el ciclo básico posee un alto porcentaje de docentes titulares con bastante carga horaria, antigüedad y sentimiento de pertenencia con la institución, no así en el ciclo superior dado que es de reciente creación. Es una escuela con una matrícula de 270

estudiantes, la cantidad de estudiantes se duplicó junto con la creación del ciclo superior. Funciona el ciclo básico en el turno mañana y el ciclo superior en el turno tarde. Comparten edificio con la escuela primaria (de la que se desprenden con las sucesivas transformaciones de las últimas décadas), esto hace que muchos espacios no se encuentren delimitados y, al ingresar al establecimiento, no se identifique con claridad qué pertenece a la escuela primaria y qué a la secundaria. Para lxs entrevistados esto implica una dificultad para que lxs estudiantes se posicionen en el nivel secundario dado que para ellxs hay continuidad desde la escolarización primaria. Posee equipo de orientación escolar desde hace más de 10 años.

Durante la pandemia, según los datos que maneja el equipo directivo, hubo entre un 10 y un 20% de estudiantes desvinculados de la escuela que, luego, fueron paulatinamente retornando a partir de un trabajo articulado entre equipo directivo, equipo de orientación escolar, docentes ATR y preceptores.

Por la matrícula de la escuela le correspondía 20 horas FORTE y cuatro docentes ATR. El primer inconveniente que tuvieron con respecto a los recursos humanos disponibles fue que lxs 4 docentes ATR nombrados eran del área de Ciencias Sociales. Así lo explica la directora:

“El tema es que nombraron a todos en las áreas de Ciencias Sociales, historias, geografía. Por suerte una de las profesoras es profesora de inglés, además entonces pudimos fortalecer la parte de inglés y la mayoría se animaba a trabajar todo lo que es práctica del lenguaje y literatura, inclusive literatura. Los que nos quedó en banda por ahí es físico-química las exactas, ahí nos costó y matemática tuvimos Forte hasta en diciembre del año pasado, este año todavía no nombraron docente de Forte en matemática” (Directora, Escuela 4)

En este marco, fue la flexibilidad que mostraron quienes tomaron los cargos que permitió cubrir un espectro más amplio de áreas de trabajo. Es decir, a partir de la “buena voluntad” de lxs docentes designados se pudo presentar un dispositivo de acompañamiento que fuera más allá de las áreas y experticia de lxs docentes nombrados.

“Al principio hasta principio de este año que el otro chico se fue nos manejábamos, yo básica y él superior y Natasha inglés más que nada, que nada ya es profe de inglés. Así que yo me encargaba del área de sociales, puntualmente, pero igualmente ayudaban en el área de Prácticas del Lenguaje, ayudaban en el área de ciencias naturales, o sea, no es que lo demás, no. En la que podía ayudar, ayudaba en el área de Matemáticas poco... porque tampoco no soy una osada justo entiendo mucho, pero sí ponele primer año que capaz que hay algo que me recuerdo o les podía dar una mano sí, igualmente ellos tuvieron profe de Forte de matemáticas. Pero si, en general, si éramos todos del área de sociales y Natasha que sí es profe de inglés, entonces bueno, ahí más o menos nos manejamos yo en básica y el otro chico superior”. (Docente ATR, Escuela 4)

El trabajo consistió, primero, en ir a buscar a lxs estudiantes que no habían retornado a la presencialidad (cuando comenzó el +ART, lxs estudiantes estaban asistiendo en burbujas a la escuela). En esta escuela en particular la cuestión de la falta

de conectividad de lxs estudiantes cobró una relevancia propia dado que en algunas zonas del barrio no hay empresas que brinde servicio de banda ancha ni señal de las compañías de telefonía celular, por lo que, a la compleja situación económica transitada por las familias en el plano socioeconómico, se sumó un desigual acceso al servicio de internet y la telefonía celular.

Cuando se conectó a lxs estudiantes, se comenzó un trabajo de tutorías para recuperar los contenidos no alcanzados del ciclo lectivo 2020, esto fue así hasta marzo del año 2020. Luego se comenzó a trabajar con quienes habían tenido dificultades con los contenidos 2021 tal como estipulaba el Programa.

La organización fue la siguiente:

“Se trabaja en contra turnos y los sábados también mientras teníamos auxiliares ATR, ahora no tenemos auxiliar ATR en este momento. Pero se trabajar en contra turno, citan al estudiante de ya sea las que adeudan materias o los que necesitan fortalecer los contenidos en el contraturno. Y hay algo que no están autorizados, pero nosotros lo hacemos, si falta un docente van a ellos, debería ir a preceptora, pero no ellos, no es para sustituir... porque no es para sustituir un docente con otro docente, es un aporte un extra, fuera de la carga curricular”. (Directora, Escuela 4)

Con respecto a la tarea concreta:

“En un principio, los profes habían dejado actividades del año 2020, así que agarramos esas actividades pedagógicas, esas continuidades pedagógicas y empezamos a desde ese lado desde las las continuidades pedagógicas que habían dejado los profes. Y después, bueno de las áreas que nosotros éramos empezábamos a preparar nosotros actividades y temas y demás, y de las áreas que no éramos, por ejemplo, práctica de lenguaje, biología, ciencias naturales; si los profes nos dejaban la continuidad pedagógica, ayudábamos ahí a realizarlo”. (Docente ATR, Escuela 4)

Se comenzó trabajando a contraturno y los días sábado con una buena respuesta de lxs estudiantes; sin embargo, a partir del mes de abril cambiaron la estrategia dado que comenzó a mermar la asistencia y participación. La estrategia pasó a ser sacar del curso al estudiante, sin perjudicar materias que consideran nodales o sensibles como ser Matemática o Prácticas del Lenguaje. En esta escuela, además, lxs ATR se hicieron cargo de corregir las tareas y de evaluar a lxs estudiantes, aunque fue una tarea consensuada “uno a uno”, pero solo hubo un docente que no permitió que los trabajos dados por él fueran evaluados por otros, el resto de docentes dejó en los ATR la corrección, evaluación y, por ende, las condiciones para la acreditación de aquello no realizado.

La figura del facilitador o coordinador institucional supuso un rol más administrativo que pedagógico. Debía ser cubierto por personal de la escuela, pero no fue sencillo hacerlo, no lo asumió gente del equipo de orientación escolar ni preceptores por lo que se ofreció al cuerpo de profesores. Lo terminó tomando una docente de Historia (también del área de Sociales) con pocas horas en la escuela. Por otro lado, se demoró la remuneración de esa tarea y quien asumió la función trabajó toda la primera y segunda

etapa sin percibir salario por ello (al momento del trabajo de campo, eso se había regularizado). Ambos aspectos hicieron que esa figura no sea tan referenciada por diferentes actores institucionales como sí lo han sido las docentes +ATR. Sin embargo, su tarea fue clave en la identificación de lxs estudiantes con trayectorias discontinuas o de baja intensidad.

La primera y segunda etapa del +ATR buscó que lxs estudiantes acreditaran conocimientos y espacios pendientes. Sin embargo, las entrevistadas consideran que la dificultad va más allá de la no acreditación de saberes sino que la regularidad en la asistencia y la ubicación como estudiantes son aspectos que cuesta recuperar:

“El post pandemia está costando poner, volver a aprender el oficio del alumno, volver a aprender esto de que estamos en clases, eh, a estudiar, a tener pautas, a tener acuerdos, la convivencia, eso se está notando muchísimo. Fijate, estamos en mayo y todavía le tengo que decir a alguien que no salga del curso, ve ahí viene a buscar “algo” preguntarles qué (ríe). Ahí se viene diciendo “te viene a saludar” ¡Ah, bueno! Y está contando la rutina escolar, ahí encontraste un término”. (Directora, Escuela 4)

Por último, cabe señalar que el Programa ATR es evaluado positivamente por lxs diferentes actores de la institución a quienes se entrevistó. Coinciden que esa figura condensa dos dimensiones que existen escindidas en la lógica de la escuela secundaria tal como se encuentra organizada: la presencia cotidiana en la escuela con el saber disciplinar. En la dinámica escolar quienes tienen presencia cotidiana son lxs preceptores y lxs profesores tienen más o menos presencia según su carga horaria en la institución pero suelen estar un solo día o dos en algún turno. Por otro lado, realizan un trabajo personalizado que no pueden realizar lxs docentes en el curso (aún cuando tengan muchas horas en esa escuela). Todo esto genera un vínculo novedoso entre adultxs de la institución y entre docentes y estudiantes, así lo señalan las entrevistadas:

“Las ATR son las que tienen mayor flexibilidad, entonces ya pasan y acuerdan cuestiones con los docentes, y si no están en el grupo de WhatsApp también donde se están consultando permanentemente. Adriana está con, Adriana que es la articuladora, está articulando constantemente con los profes de la cursada y los ATR. Y si no, las ATR también se acercan y hablan con cada profe y se mandan las actividades. Dice mira que trabajamos tal cosa con fulanito, tal te mando o corregimos o vimos. hay una buena comunicación”. (Directora, Escuela 4)

“Yo creo que tiene que ver también con el hecho de que te ven todos los días en el colegio, no sos un profe que venís dos horas por semana, que no sabes ni quiénes son los pibes que te cuesta un montón aprender de los nombres, o sea, es otra cosa viste entonces el estar todos los días en el colegio porque no son 20 módulos, digo hace que una también se sienta parte, se sienta parte digamos del colegio y que ellos también y ellas se sientan parte entonces es diferente.” (Docente ATR, Escuela 4)

Cabe señalar que, a partir de una lectura positiva que realizan en la escuela sobre los movimientos que posibilitó el Programa (que culminó finalmente en julio de 2022), hay coincidencias entre quienes fueron entrevistadxs en señalar que o bien debería recrearse el Plan de Mejora Institucional o algún tipo de tutorías, talleres o actividades extras con docentes por fuera de la actividad áulica. Algunxs se animan a mencionarlo como un programa de apoyo escolar pero que, a su vez, exceda la tarea académica y descomprima el trabajo de los EOE poniendo a disposición de lxs estudiantes un adultx referente, con capacidad de escucha y acompañamiento en cuestiones que van más allá del vínculo con el conocimiento.

Consideraciones acerca de la implementación del Programa:

Las cuatro escuelas analizadas muestran variaciones en la implementación concreta del Programa ATR. Las diferencias referenciadas por lxs actores se vinculan tanto con la existencia de espacios y/o disposición del personal actual para realizar un trabajo colaborativo con lxs nuevos docentes como con lógicas y dispositivos previos producidos en cada escuela. Esto último, producto de experiencias institucionales relacionadas con viejos dispositivos generados en el marco de otros programas como el Plan de Mejora Institucional (2011-2015) donde la figura del docente tutor estaba presente (talleres, clases de apoyo, cursada en contrarturno de previas y acreditación sin examen, etc.) tal como ya se ha señalado en una investigación previa de parte del equipo (Vecino, Jácome, Noguera; 2018). Haber transitado experiencias de organización de este tipo facilitó instalar la figura del docente ATR en el entramado institucional como el encargado del acompañamiento de cada estudiante en la tarea pero, también, en la evaluación de ésta.

Nos interesa destacar algunas diferencias en la implementación de la propuesta del Programa ATR:

Organización de tiempos y espacios: La normativa de este Programa establece que las actividades de fortalecimiento se desarrollarán “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” (Resolución 2905/21). A partir de esta indicación la organización que las escuelas dispusieron fueron diversas: alguna de ellas iniciaron el proyecto con espacios y tiempos en contrarturno a la cursada de lxs estudiantes y otras incluyendo a lxs profesorxs ATR en el aula acompañando a lxs profesores del curso.

Ambas propuestas presentaron inconvenientes para su implementación: en el caso de las actividades organizadas por fuera de la jornada habitual de lxs estudiantes fue sumamente trabajoso lograr que ellxs asistieran con regularidad a estos espacios. El caso de la Escuela 1 que tenía una tradición instalada en esa línea logró sostener esta organización con gran esfuerzo de preceptorxs y directivxs que dedicaron a ello mucho tiempo de su jornada laboral. Sin embargo la Escuela 4, que en principio logró dinamizar la asistencia en contrarturno, debió ajustar esta organización en el mes de abril redefiniendo la estrategia que pasó a ser sacar del curso al estudiante en horario de clase “sin perjudicar materias que consideran nodales o sensibles como ser Matemática o Prácticas del Lenguaje”. En varias de las escuelas también se incorporó al docente ATR a dar clase en los cursos que estuvieran en hora libre por ausencia del docente. Otra

cuestión que influyó en esta decisión es la del espacio físico disponible en la escuela. La Escuela 2, por ejemplo, estaba en refacción e inicialmente no tenía espacio disponible, por ello definió también la estrategia de incluir lxs profesores ATR en el aula.

Las complicaciones presentadas en los casos que las escuelas incorporaron a los docentes ATR al aula fueron varias: en principio la reticencia de algunxs profesores a recibirlos, en segundo lugar, la complejidad de trabajar en un mismo espacio con propuestas diferentes para los diversos grupos y, en muchos casos, en áreas de conocimiento que no eran de su expertis. Lo que podemos recuperar de los testimonios es que esta modalidad tuvo concreciones bien diversas más que en función de las escuelas, en función de las características tanto del docente del curso como del docente ATR. Aparece una variabilidad que excede las normas y que se relaciona con las características de lxs docentes y sus concepciones respecto de la tarea de enseñar.

Variación disciplinar de lxs docentes ATR asignadxs a cada escuela: Tal como hemos visto, hubo escuelas que recibieron ATR de diversas disciplinas (Escuela 1 y 3) mientras que a otras le fueron asignados el conjunto de los ATR de la misma área disciplinar o de dos áreas (Escuela 2 y 4). Esto hizo que estas escuelas deban repensar sus propuestas de trabajo en función de esta realidad: en estos casos los propios ATR mostraron buena voluntad y flexibilidad y accedieron a trabajar en áreas en las que se sentían capacitados aunque no fuera específicamente su formación académica (Escuela 1, Escuela 4). En una de las escuelas (Escuela 1) que no habían recibido ATR de Inglés (materia muy específica y con altos niveles de desaprobación) recurrieron al contacto con el Instituto de Formación Docente de la zona para coordinar con estudiantxs avanzados de la carrera, en la otra, dicha área fue cubierta por una docente de Ciencias Sociales con conocimiento de Inglés por fuera de la formación docente.

Lo que manifiestan lxs entrevistadxs es que al momento de recibir a lxs profesores ATR la escuela se encontraba en un momento de mucho movimiento y complejidad. En el caso de la primera etapa del programa el objetivo estaba bien claro: revincular y reestablecer vínculos rotos. En la segunda etapa ya durante el regreso a la presencialidad la escuela debía pensar un proyecto en el cual insertar los cinco, seis u ocho docentes ATR con 20 horas semanales de dedicación en la escuela. Se plantea aquí cómo insertar coordinadamente una estructura de apoyo a la tarea escolar en una organización que funciona autónomamente donde la construcción de acuerdos y el debate de posicionamientos no tiene cabida en su lógica cotidiana.

Aquí se vuelve a evidenciar cómo la puesta en práctica del Programa (y el éxito relativo del mismo) recae sobre condiciones personales de quienes lo ejecutan, donde la “buena voluntad” y la “predisposición docente” son claves para la implementación del dispositivo. Como sostienen Abramowski (2022), el giro a la afectivización y emocionalización del puesto docente, donde la capacidad de adaptación personal y la empatía aparecen como demandas centrales de la personalidad docente, también va de la mano de la precarización y flexibilización laboral, generándose mayores niveles de incertidumbre con respecto a la propia tarea y recayendo el éxito de las propuestas en las cualidades personales de quienes las ejecutan.

Definición de la tarea del docente ATR. La acreditación como campo de tensión: La tarea del docente ATR fue configurándose en cada escuela con particularidades diferentes en los diversos momentos escolares. En una primera instancia la preocupación central se

centró en la revinculación de lxs estudiantes. Luego, ya en 2021, con el regreso a la presencialidad la mirada estuvo puesta en recuperar los contenidos trabajados en las diversas materias y además ayudar en la organización de lxs estudiantes en tanto tales, buscando que alcancen cierto grado de autonomía en sus tareas y, en los años iniciales, que comprendan la lógica del nivel secundario.

La organización propia de la tarea varió de escuela en escuela. Si bien en todos los casos se proponían la recuperación de los contenidos prioritarios no alcanzados en 2020 y/o 2021 la modalidad de trabajo fue adaptándose en cada institución. En una de las escuelas (Escuela 2) que contaban con planificaciones e integradores unificados por materias los ATR trabajaron con ese material, del mismo modo en la Escuela 3 los integradores fueron diseñados por lxs docentes del curso mientras que en la Escuela 4 los ATR se adaptaban a la situación que se les presentara: si el docente había dejado trabajos los utilizaba y si no lo elaboraba por sí mismo. En la Escuela 1 los ATR trabajaron con los contenidos que el docente del curso seleccionó en ese período, pero elaborando una propuesta pedagógica propia. Al finalizar la recuperación de los aprendizajes no logrados, el ATR pasaba al Coordinador las valoraciones y ellxs las transmitían a lxs profesores del curso.

Sin duda la cuestión de la corrección de los trabajos y la definición en cuanto a la acreditación de los contenidos generó tensiones. Algunas instituciones definieron estas tensiones directamente desde el equipo directivo: en la Escuela 1 por ejemplo se decidió dar a lxs profesores ATR la tarea de corregir y acreditar los aprendizajes de lxs estudiantes. Esta escuela venía ya de transitar experiencias en las que este debate se había planteado y definido previamente, con lo cual avanzaron en la misma línea. Otra de las escuelas (Escuela 4) tomó la misma decisión el equipo directivo, pero cuando unx de lxs docentes se opuso le permitieron realizar por sí mismo estas tareas.

Especialmente en 2022 cuando la tarea de los ATR se centró en trabajar con el acompañamiento pedagógico en las materias adeudadas del bienio, tanto la organización de los trabajos como la acreditación de los mismos y de la materia, quedó en manos de los ATR. Si bien este tema es pasible de presentar tensiones porque no siempre existen acuerdos entre lxs docentes involucradxs, la complejidad del momento transitado hizo que en todas las escuelas terminara siendo una negociación particular entre el docente del curso y el profesor ATR quien definiría las acreditaciones pendientes.

A modo de cierre

La implementación del Programa +ATR ha tenido variaciones en las escuelas investigadas e impactos diferenciales en la vida institucional de cada una. Sin embargo, cabe destacar cómo esta propuesta ha permitido poner en evidencia la necesidad de revisar la lógica organizacional de la escuela secundaria y la configuración de los puestos docentes y qué roles adultxs son imprescindibles en una escuela secundaria obligatoria tendiente a la inclusión real (que supone no solo permanencia en la escuela sino aprendizajes en ella).

Como cierre de este trabajo nos interesa destacar lo que, para nosotras, es un acierto del Programa: la presencia de un docente curricular/disciplinar con una carga horaria de 20 horas reloj en la institución que permitió generar una referencia para lxs estudiantes tanto en relación con saber a quién recurrir frente a dificultades curriculares como también como otra figura adulta con capacidad de escucha y acompañamiento de

cuestiones que exceden lo cognitivo pero que hacen a la vida de lxs estudiantes y, en ese marco, a una mejor apropiación de contenidos. Esta figura permitió, a su vez, que otras figuras ya existentes, como los EOE, se abocaran a tareas propias de su experticia profesional, descomprimiendo demandas y necesidades juveniles.

El Programa fue discontinuado al entender que se habían recuperado los contenidos del bienio 2020/2021. Sin embargo, la investigación muestra que el mismo excedió esta función y que la figura ATR ha sido positivamente valorada en las instituciones analizadas. Cabe la pregunta entonces sobre qué aspectos de esta experiencia serán recuperados por la política educativa jurisdiccional para abordar problemas de la implementación de la escuela secundaria obligatoria que exceden lo ocurrido en la pandemia.

Quizás la revisión del Régimen Académico de la escuela secundaria que PBA está llevando a cabo, y promete entrar en vigencia en el año 2023, sea una oportunidad para revisar el modelo organizacional y ponderar la necesidad de que figuras con presencia en las instituciones, sin estar en las aulas pero con conocimientos curriculares, como condición para el sostenimiento de trayectorias de baja intensidad en las escuelas secundarias bonaerenses.

Bibliografía:

Abramowski, A. (2022). "Darlo todo". La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En Anapios, L. y Hammerschmidt, c. (coords.) *Políticas, afectos e identidades en América Latina* (pp. 383-404). Calas/CLACSO

Benza, G. y Kessler, G. (2021). El impacto del Covid en América Latina. En: Benza y Kessler (2021), *La ¿nueva? Estructura social de América Latina*. Buenos Aires: SXXI.

Escolano, A. (2005) "Las culturas de la Escuela en España. Tres cortes historiográficos". en Pro-Pocicoes. V.16 N°1

Saraví, Gonzalo (2015) *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad; México; FLACSO*

Southwell, Myriam (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*; Homo Sapiens; Rosario.

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom*, (11), e039. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

UNICEF (2020). Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación. Unicef Argentina.

UNICEF (2021) Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes durante 2020, febrero de 2021.

Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>

Vecino, L.; Jácome, A.; Noguera, M. (2018) “Representaciones docentes sobre la inclusión en escuelas secundarias que atienden a sectores populares”, en Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología; *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural*; Tomo 3; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología; 2018; PP. 64-86