



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires¹

Giovine, Renata; Garino, Delfina; Correa, Natalia Yanina

Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires¹

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 1, núm. 33, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804014>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires¹

Policies and interactional plots in pandemic: school support and rebinding of high school students in Neuquén and Buenos Aires

Renata Giovine

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

renatagiovine@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804014>

Delfina Garino

Universidad Nacional del Comahue, Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

delgarino@gmail.com

Natalia Yanina Correa

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

ncorrea@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN:

La suspensión de la presencialidad escolar durante la pandemia por Covid-19 alteró las formas de escolarización tradicional y profundizó trayectorias escolares fragmentadas y desvinculaciones en la educación secundaria. Bajo el imperativo de garantizar la continuidad pedagógica de estudiantes y reforzar las tareas de enseñanza, se creó el programa federal *Acompañar Puentes de Igualdad* que convocó a diversos actores que conforman -desde antes de la pandemia- *tramas interactorales*. Este artículo reconstruye la trayectoria del programa federal, indagando los modos de traducción en las provincias de Neuquén y Buenos Aires a través de los programas *Escuelas Neuquinas Abiertas* y *Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación*. Recuperando los estudios de las trayectorias de la política (Ball, 2002), se analiza el funcionamiento de esa red de actores educativos, gubernamentales y comunitarios y su incidencia en los procesos de escolarización de jóvenes y las reconfiguraciones de las desigualdades. Para ello, se recuperan normativas federales y jurisdiccionales y entrevistas a actores educativos y locales participantes en la puesta en acto de estas políticas.

PALABRAS CLAVE: políticas educativas, trayectorias escolares, revinculación escolar, escuela secundaria, pandemia.

ABSTRACT:

Covid-19 pandemic altered the forms of traditional schooling and deepened fragmented school trajectories and disengagement in secondary education. Under the imperative of guaranteeing students' pedagogical continuity and reinforcing teaching tasks, the federal program *Acompañar Puentes de Igualdad* was created, which brought together various actors that make up -even before the pandemic- interactional plots. This article reconstructs the trajectory of the federal program, investigating the translations in the provinces of Neuquén and Buenos Aires through the *Escuelas Neuquinas Abiertas* and *Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación* programs. Recovering the studies of politics' trajectories (Ball, 2002), the article analyzes the functioning of this network of educational, governmental and community actors, its incidence in the processes of schooling of youngsters and the reconfigurations of inequalities. In order to do this, federal and jurisdictional regulations and interviews with educational and local actors involved in the implementation of these policies are retrieved.

KEYWORDS: educational policies, school trajectories, school rebinding, secondary school, pandemic.

INTRODUCCIÓN

La pandemia por Covid-19 causó una crisis sanitaria, económica y social a escala mundial, profundizando y reconfigurando desigualdades preexistentes de distinto tipo; cuyas consecuencias aún están siendo indagadas. En Argentina, una medida fue la suspensión de la presencialidad de clases en todos los niveles educativos a partir del 16 de marzo de 2020 (Res. CFE N° 108/20). Este hecho inédito tuvo efectos en la escolarización de niños/as y jóvenes, en las trayectorias escolares de “baja intensidad” (Kessler, 2007) y en la desvinculación de estudiantes, principalmente en la educación secundaria; así como respecto de la alteración de las formas de escolarización tradicional. En este marco, bajo el imperativo de garantizar la continuidad pedagógica, se impulsaron diferentes políticas federales, nacionales y jurisdiccionales orientadas a sostener a las/os estudiantes en su escolarización, a acompañar/reforzar las tareas de enseñanza y a la revinculación de estudiantes, convocando a diversos actores que fueron constituyendo lo que se denomina *tramas interactorales*.

Esta categoría ya trabajada en investigaciones previas (Jacinto, 2016; Giovine, Martignoni y Correa, 2019; Martínez, Garino y Fernández, 2020) estaría reconfigurando -desde antes de la pandemia- la *forma de escolarización tradicional o hegemónica* (Terigi, 2021)², permitiendo capturar las mediaciones territoriales e institucionales de las políticas federales, nacionales y jurisdiccionales por parte de las prácticas que se materializan a nivel local. En este sentido, se las concibe como aquellas interrelaciones que se establecen entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios, poniendo el foco en la potencialidad de cooperación que habilitan esas interrelaciones; así como también en las tensiones y contradicciones que ellos despliegan en el territorio.

De ahí que, partiendo del interrogante ¿cómo ha sido la puesta en acto de las políticas nacionales orientadas a favorecer el acompañamiento y la revinculación de estudiantes de nivel secundario en pandemia?, este artículo busca reconstruir la trayectoria del programa federal *Acompañar Puentes de Igualdad* (Res. CFE N° 369/25-8-20), se indagan los diferenciales modos de traducción que las provincias de Neuquén y de Buenos Aires han realizado a través de los programas *Escuelas Neuquinas Abiertas -ENA-* y *Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación -ATR-*. Además, se busca observar el funcionamiento de las tramas interactorales, lo cual implica abordar el carácter complejo de los procesos de puesta en acto de las políticas (Ball, 2002); así como su incidencia -o no- en los procesos de escolarización de jóvenes y las reconfiguraciones de las desigualdades.

El artículo se estructura en tres apartados: el primero presenta el encuadre teórico-metodológico; el segundo caracteriza los lineamientos del *Programa Acompañar Puentes de Igualdad*, analizando la puesta en acto de los programas provinciales ENA y ATR; y el tercer apartado presenta, a modo de conclusiones, comparaciones en los modos de mediación, traducción e interpretación en ambos programas.

1. ENCUADRE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Las normativas sociales y educativas del siglo XXI introdujeron en Argentina una serie de modificaciones en consonancia con las nuevas formas de concebir el *derecho a la educación* desde el enfoque internacional de los derechos humanos fundamentales (Scioscioli, 2015; Ruiz, 2020; Lorente Rodríguez y Ruiz, 2022). En tal sentido, se constituye en una preocupación del gobierno educativo cómo efectivizarlo, emergiendo una discursividad en los textos de las políticas que articulan dicho derecho a otros significantes, tales como “promoción de la igualdad educativa” e “inclusión” (Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006), que se van traduciendo en una serie de estrategias desplegadas hacia las instituciones y los sujetos escolares.

Las mismas desplazan la figura del fracaso escolar (centrada en las carencias y déficit de los/as estudiantes y su entorno familiar y espacial) hacia la de trayectorias escolares que propone “comprenderlas en el marco de

las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (Kaplan y Fainsod en Terigi y Briscioli, 2020, p.122); poniendo el acento en aquellos “puntos críticos” (ingreso tardío, sobreedad, repitencia, abandono temporal o definitivo, no promoción, dificultades en el aprendizaje) del proceso de la escolarización (Terigi, 2010); los cuales se convierten en objetivo estratégico de la política. Así, tanto desde la producción académica como desde las agendas de gobierno, se comienza a identificar y caracterizar el recorrido real de estudiantes que oscila entre aquellos/as que se aproximan a un modelo teórico y otros/as escolarizaciones de baja o nula intensidad, trayectorias accidentadas, interrumpidas, no iniciadas, entre otros términos que circulan en los textos de las investigaciones, las políticas y las escuelas.

La obligatoriedad de la educación secundaria puso en evidencia esos puntos críticos de las trayectorias, dando lugar a diferentes proyectos y “dispositivos pedagógicos” o “de intervención”³ tanto al interior de las instituciones escolares como apelando a otras formas de escolarización y a otros actores educativos, políticos y socio-comunitarios. La pandemia profundizó estos problemas, sobre todo en las escuelas secundarias que atienden poblaciones estudiantiles atravesadas por diferentes situaciones de vulnerabilidad (Montes, Valencia y Suasnábar, 2022), pero también en función de diferencias históricas en las capacidades políticas, financieras y técnicas de las disímiles estructuras de gobierno educativo jurisdiccional (Giovine, 2021).

Los principales puntos críticos que se fueron detectando en las escuelas y el gobierno educativo (tanto a nivel federal como jurisdiccional) en el transcurso del primer cuatrimestre de 2020 fueron la baja vinculación escolar y la desvinculación, elaborándose, ampliándose o redefiniéndose políticas y prácticas que se adecuasen al nuevo contexto de la no presencialidad escolar. La producción normativa fue abundante y cambiante en torno al diseño de programas de continuidad pedagógica⁴, destacándose en el caso de la problemática analizada en este texto, el intento de unificación y sistematización en el *Programa Acompañar Puentes de Igualdad*, cuya trayectoria se analizará en los próximos apartados.

Para responder a las preguntas enunciadas en la introducción de este artículo y recuperando a Ball (2002), se indagarán los procesos de circulación, interpretación y traducción del Programa por parte de diferentes actores; que implica por un lado “considerar [a esos tradicionales] mediadores clave de las políticas, las cuales dependen de otros para relacionar la política al contexto de la práctica o puesta en acto, como por ejemplo los supervisores, directores de las escuelas” (p. 22); pero también -y por otro lado- registrar a esos otros actores por fuera del espacio escolar y educativo que la política interpela a ser parte del discurso (Buenfil Burgos, 1994). En tal sentido, se presentará un tipo de análisis transversal, tal como lo proponen los estudios de las trayectorias de la política, realizándolo desde un enfoque reticular y no lineal considerando los actores intervinientes en su puesta en acto.

Para ello, se analizarán las normativas de los niveles federales y jurisdiccionales referidas a los programas antes mencionados, y se recuperarán entrevistas a las direcciones jurisdiccionales de nivel secundario de gestión estatal de las provincias de Neuquén y de Buenos Aires, a responsables del programa Escuelas Neuquinas Abiertas (ENA), a coordinadores/as y docentes del Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR, Verano ATR y + ATR), a equipos de supervisión, a otras instancias locales de gestión educativa y de dirección de escuelas secundarias de los departamentos seleccionados en cada provincia⁵, así como a diferentes actores locales de las jurisdicciones seleccionadas, participantes en la puesta en acto de estas políticas.

Se busca analizar los programas según cuatro dimensiones analíticas centrales: en primer lugar, las tramas interactorales construidas, considerando a qué actores se convoca (educativos, sociocomunitarios, gubernamentales, entre otros) y con qué finalidades; en segundo lugar, los perfiles de acompañantes y talleristas (docentes, referentes de OSCs, de otras áreas de política pública provincial y municipal, etc.); en tercer lugar, sus formas de selección (por puntaje docente/actos públicos, por selección directa) y de contratación (por facturación, como ítem dentro de recibos de sueldos docentes, etc.); finalmente, las proyecciones a futuro del programa, considerando la continuidad en el tiempo o su interrupción.

2. LAS POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO DE LA ESCOLARIZACIÓN Y DE REVINCULACIÓN DE ESTUDIANTES

Con respecto a la finalidad de acompañamiento a la escolarización y revinculación de estudiantes, una de las principales políticas federales sancionada en contexto de pandemia fue el *Programa Acompañar - Puentes de Igualdad*. Este Programa tiene como objetivo mitigar los efectos nocivos de la pandemia en el ejercicio del derecho a la educación; particularmente en las trayectorias escolares, propiciando la continuidad de estudios en todos los niveles y la reanudación y culminación de las trayectorias de nivel secundario. Sostiene la necesidad de impulsar políticas integrales para abordar las desigualdades educativas tanto previas como producto de la interrupción de la presencialidad y propone un trabajo intersectorial e interministerial que permita obtener información y realizar el seguimiento de las distintas trayectorias. Para ello, las tramas interactoriales - "puentes"⁶ - adquieren centralidad, abriendo la posibilidad de participación a actores propios del sistema educativo como externos a él.

En las distintas jurisdicciones, este programa tuvo anclajes y puestas en acto diversas. Del relevamiento, se detectaron dos casos que reflejan cómo las políticas que emanan del nivel federal son mediadas territorialmente, producto de diferentes características históricas y culturales, del tamaño de sus sistemas educativos y de sus estructuras de gobierno. Las particularidades de los programas ENA y ATR dan muestra de ello, los cuales se identificarán a continuación desde las cuatro dimensiones analíticas propuestas.

2.1. Escuelas Neuquinas Abiertas: programa provincial de revinculación de estudiantes en pandemia

El programa socioeducativo ENA fue creado por medio de la Res. N° 27/10-3-20, sucedida luego por la Res. N° 12/8-3-21 del Ministerio de Educación neuquino (MEN). Es un programa de ampliación del tiempo escolar que busca responder a problemáticas pedagógicas, sociales y culturales, destinado al segmento educativo obligatorio y que se desarrolla en espacios escolares y no escolares.

Entre sus objetivos generales, se destacan:

Promover la inclusión, la permanencia y la reinserción escolar de niños, niñas y adolescentes: detección de situaciones de vulnerabilidad, abordaje en red de las problemáticas. [...] Acompañar la trayectoria escolar: favorecer habilidades sociales y cognitivas en todas las actividades planificadas (Res. MEN N°12/08-03-21).

Desde la Dirección de Educación Social y Cultural del Ministerio, se comenta que a partir de la sanción del programa federal se retoma y amplía un programa provincial preexistente, aprovechando la base de normativas y regulaciones para su ejecución.

Nosotros ya teníamos diseñado Escuelas Neuquinas Abiertas desde enero del 2020. (...) En septiembre más o menos se empieza a discutir en el Consejo Federal, sale una resolución en octubre del 2020 y nosotros en noviembre hicimos nuestra presentación. (...) Dentro de Escuelas Neuquinas Abiertas desarrollamos y planteamos distintas líneas, algunas que ya nos venían con algunas orientaciones de Nación y otras que fueron más de diseño artesanal nuestro acá, local (Entrevista equipo técnico de la Dirección de Educación Social y Cultural, MEN, 12/11/2021).

Cabe destacar que en las entrevistas a supervisores/as realizadas en el marco del proyecto, no aparecen menciones al programa.

2.1.1. Las organizaciones sociales en el corazón del ENA

La característica principal del ENA es la articulación que propone con organizaciones de la sociedad civil (OSC). Desde el Ministerio se destaca la cobertura territorial de las mismas.

Convocamos a las organizaciones sociales para tener más llegada a territorio (...). Tienen un impacto, un conocimiento y un reconocimiento del territorio que habilita a intervenciones mucho más precisas y reales (Entrevista equipo técnico de la Dirección de Educación Social y Cultural, MEN, 12/11/2021).

La convocatoria de las OSC a los/as jóvenes tuvo dinámicas específicas según las formas de trabajo territorial desplegado: mientras unas trabajan con niños/as y jóvenes, facilitando su convocatoria; en otras implicó un trabajo de rastreo de los/as destinatarios/as.

Algunas organizaciones ya tenían todo su pool de chicos y los convocaron. Nos asociamos estratégicamente porque una escuela lo necesitaba, había como 30 o 40 pibes (...) que no habían tenido contacto durante la pandemia. (...) Por falta de conectividad, porque les resultaba muy difícil sostener virtualmente algo. (...) Entonces le pedimos a la escuela los datos y los organizamos en distintos grupos y los fuimos convocando a la escuela y ahí se dio en enero, febrero y marzo [de 2021], muchísima afluencia de chicos que vinieron a completar su 2020 (Entrevista Presidente OSC1, Neuquén, 12/11/2021).

Nosotros tuvimos que salir a buscar a los pibes. (...) No tenemos en nuestro perfil de trabajo a las escuelas secundarias. (...) El 10 de enero desde el programa nos pasan el dato de dos escuelas. (...) Nos pasaron unos listados inmensos de los cuales decían que 114 estaban sin conexión y de esos, 55 contactos eran erróneos o no los tenían. Así que salimos por los medios, trabajamos mucho con los centros de salud, con los hogares de niñas, niños y adolescentes del Ministerio de Desarrollo Social y con Centros de Fortalecimiento. (...) La primera convocatoria que fue el 12 de enero, vinieron unos 30 de distintas escuelas a la Fundación (Entrevista Presidente OSC2, Neuquén, 12/11/2021).

También se observa un trabajo articulado entre las organizaciones y las escuelas para la convocatoria de los/as jóvenes.

Y después una técnica que estaba haciendo inscripción a 1° año, cuando los inscribían en la escuela, los mandaba a la Fundación a hacer el aprestamiento con un cuadernillo porque habían hecho un 7° muy flojo (Entrevista Presidente OSC2, Neuquén, 12/11/2021).

En el verano aprovechamos la instancia de llevar los módulos a las casas para adjuntar el taloncito que había preparado la Fundación, donde iba de manera personalizada "Fulanito, fulanita, sabemos que estás con las materias en proceso, te esperamos en la escuela tal día y hora para ponerte al día y para tener posibilidades de aprobar el año (Entrevista equipo directivo escuela secundaria, Neuquén, 12/11/2021).

El trabajo de las OSC se orientó principalmente al acompañamiento pedagógico, aunque también intentaron desarrollar proyectos artísticos, lúdicos, recreativos. Las referentes destacan que los/as jóvenes asistieron motivados/as por el cierre de las asignaturas en proceso, dejando en un segundo plano las propuestas artísticas y lúdicas.

Intentamos dos cosas: por un lado, apoyatura escolar, y por otro, lo de recreación y la cuestión artística. La verdad que los chicos van por el tema de la cuestión escolar, por el apoyo escolar. Lo artístico en algún momento prende, pero no es lo que más los convoca, lo que los convoca es cumplir con la tarea de la escuela (Entrevista, Presidente OSC1, Neuquén, 12/11/2021).

Habíamos armado un esquema de talleres de todo tipo, pensando en intereses de adolescentes. Cuando se los planteamos, a todo dijeron que no. No querían el teatro, comunicación, música, peluquería, no querían. Querían sacar las materias en proceso. Eso querían (Entrevista Presidente OSC2, Neuquén, 12/11/2021).

La dinámica de trabajo de las organizaciones varió según los casos. En uno de ellos, el programa funcionó en una escuela secundaria; mientras que en el otro, los/as jóvenes asistían a la fundación.

Cada escuela hizo un proyecto, por ejemplo en el mes de julio se saca el proceso de matemáticas, en el mes de agosto se sacan las contables... Entonces nos mandaban el listado de estudiantes sin conectividad, con esa situación y en esas materias, y les pedían a los preceptores... Nos contactábamos y venían por etapas a sacar esas materias que la escuela iba diciendo "trabajemos estos integradores". (...) Y nosotros que teníamos solo por la mañana, tuvimos que abrir también por la tarde. (...) Hubo que hacer cambios en función de que los pibes lo pedían (Entrevista Presidente OSC2, Neuquén, 12/11/2021).

Los actores involucrados destacan la posibilidad que dio el programa para dar seguimiento personalizado a estudiantes que así lo requerían.

Lo que terminan haciendo con el ENA son trayectorias más personalizadas según las necesidades de estos niños de 1° año, 2° año especialmente (Entrevista, Equipo directivo escuela secundaria, Neuquén, 12/11/2021)

Vamos trabajando sobre las necesidades de ellos. Vienen con un práctico y te das cuenta que le faltan tres escalones para atrás. (...) Entonces tenemos un seguimiento en un cuaderno donde anotamos cada vez que viene, qué tallerista lo atiende, qué hace con ese chico, qué materias tiene en proceso. Entonces, por ejemplo, un tal Javier tiene siete en proceso, yo me comunico con la directora, le pido las fechas, los integradores, es así, personalizado. Es un trabajo muy cuerpo a cuerpo que si trabajamos con la escuela se lleva mucho mejor (Entrevista Presidente OSC2, Neuquén, 12/11/2021).

Se visualiza, entonces, la centralidad de las OSC en articulación con las instituciones escolares, en la puesta en acto del programa ENA, y la importancia que adquirieron las líneas de acompañamiento y revinculación a partir de la demanda de los/as estudiantes.

2.1.2. Desacoples en la puesta en acto del ENA: olas de la pandemia y etapas del financiamiento

El circuito administrativo implica que el MEN recibe las partidas presupuestarias de Nación, y luego los transfiere a OSC que llevan adelante el programa, destinado al pago de haberes, gastos corrientes y servicios. Así, las OSC se convierten en proveedoras del estado provincial, a quien le facturan por los servicios prestados.

Hay convenios firmados, órdenes de compra en Rentas. Las organizaciones impositivamente están implacables. Le facturan al Ministerio y nos presentan todo. Cobran cada dos meses y nos presentan en qué gastaron y cómo gastaron el dinero, y además de eso, nos presentan el informe de lo que van realizando con las nóminas de los estudiantes que participan (Entrevista Equipo técnico de la Dirección de Educación Social y Cultural, MEN, 12/11/2021).

La dependencia presupuestaria con la Nación secuenció la ejecución del Programa. En efecto, la primera etapa fue de enero a marzo de 2021; luego se interrumpió hasta mayo y cuando iba a ser retomado, la segunda ola de Covid y la suspensión de las actividades presenciales en junio 2021 implicaron su interrupción, para volver a ponerse en marcha luego del receso invernal, en agosto de 2021.

Lo de las dos etapas vino con Nación. Eso fue otro dolor de cabeza porque fueron dos líneas de financiamiento distintas, entonces tuvieron que cortar el marco, ver cómo seguir, abrir casi sin actividad y retomar en mayo. Entonces en mayo ya veníamos con otro ejercicio y parecía que iba todo bien, hasta que llegó la segunda ola en junio y de vuelta, todos adentro. Por eso decimos que en agosto empezó a germinar y ahora en octubre-noviembre (...) estamos empezando a ver algunos resultados significativos de la propuesta (Entrevista Equipo técnico de la Dirección de Educación Social y Cultural, MEN, 12/11/2021).

Hicimos de enero a fines de marzo [de 2021] y después retomamos a partir de mayo. Y a medida que se iba dando la mayor presencialidad, fue cambiando la modalidad: a mayor presencialidad, nos quedamos con los chicos que realmente están muy mal (Entrevista Presidente OSC1, Neuquén, 12/11/2021).

Respecto de la continuidad del programa, si bien se planteó una duración hasta el mes de noviembre de 2021, desde las OSC se plantea la extensión del plazo -que debía realizarse a partir de la presentación de proyectos por parte de las organizaciones-, dada la importancia de las líneas de apoyo escolar⁷, especialmente en el cierre del ciclo lectivo 2020-2021.

Tal como viene el presupuesto, en noviembre [de 2021] se termina, pero es ridículo porque viene diciembre que es "El mes", entonces hay que presentar una propuesta para diciembre. Y después dicen que han visto resultados muy positivos y que sería bueno que continuáramos, ellos nos piden a nosotros que continuemos a partir de enero y que presentemos una propuesta para el año próximo. (...) Después el ciclo termina en febrero-marzo, van estirando estas etapas, y se puede sostener este año un poco más, y los pibes siguen viniendo corriendo "ahora podemos hacer esto, ahora podemos hacer lo otro" (Entrevista Presidente OSC2, Neuquén, 12/11/2021).

Finalmente, el equipo interviniente estuvo compuesto por referentes con perfil socioeducativo y dos facilitadores/as con perfiles de talleristas, sin especificar título o experiencia docente. Además, entre las funciones de las OSC, se encuentra la conformación de los equipos de talleristas para llevar adelante las líneas de acción del Programa. Esta tercerización de su ejecución a través de las OSC supuso que los/as talleristas

no sean docentes designados/as por listados en actos públicos, sino que son referentes y facilitadores/as convocados/as y seleccionados/as por las propias organizaciones.

2.1.3. Balance de la puesta en acto del programa. El valor de la personalización de los vínculos escolares como estrategia de acompañamiento y revinculación en el ENA

Respecto del balance del programa que realizan los actores, se plantea como dificultad principal que el papel jugado por las OSC generó malestar entre actores escolares, que plantearon cierta lógica privatizadora-tercerizadora de la educación. Los actores entrevistados reconocen que el programa fue discutido en el ámbito educativo por las formas de utilización de los recursos, que en lugar de ser transferidos a las instituciones escolares y los/as talleristas seleccionados entre docentes en función de listados en actos públicos, fue canalizado a través de OSC, generando discrecionalidad en la contratación de talleristas.

La mirada que se tiene hacia Puentes [ENA] es como algo totalmente ajeno, hay una percepción de que es algo que el CPE implementó mal, que lo privatizaron, que lo tercerizaron, que se lo dieron organizaciones y se hizo de espaldas a las escuelas. (...) Hay una percepción de algo que de alguna manera se ninguneó el rol de las escuelas. Eso tiene detrás la expectativa de que los fondos llegaran a las escuelas, a los docentes, a reconocer horas adicionales de trabajo de tutorías docentes en el marco del sistema educativo formal, y entonces entiendo que el vínculo no haya podido ser bueno entre las organizaciones y las escuelas, a la hora de articular con el marco del programa (Entrevista Equipo directivo escuela secundaria, Neuquén, 12/11/2021).

Incluso, esta situación es parcialmente reconocida desde el Ministerio.

Encontramos resistencias en algunas escuelas, en gremios. Nosotros los docentes sostenemos y defendemos que está bien que quienes accedan a puestos de trabajos en materia educativa tienen que ser por listados, que es un derecho ganado; pero también es cierto que estos dispositivos son socioeducativos, y lo socioeducativo no entra en el listado (Entrevista Equipo técnico de la Dirección de Educación Social y Cultural, MEN, 12/11/2021).

A pesar de esto, quienes participaron del ENA, resaltan resultados positivos respecto de los avances que realizan los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes, incluyendo la acreditación de espacios curriculares, antes “en proceso”.

De los que se acercaron fue notorio el grado de avance que lograron tener y cuando estaba la posibilidad de volver a la presencialidad, (...) basándonos en la experiencia positiva que había tenido ENA, que además no había sido foco de contagios, que había podido funcionar bien y había sido muy potente como instancia educativa, lo tomamos como experiencia para decir volvamos, aunque sea una vez por semana (Entrevista Equipo directivo escuela secundaria, Neuquén, 12/11/2021).

Desde las organizaciones se destacan los beneficios que ha tenido la personalización de los procesos de aprendizajes y el acompañamiento cercano de estudiantes, prácticas que la mayoría de las veces no son posibles de realizar en las escuelas.

Nuestra presencia ha facilitado algunas cosas. He ido a reuniones en la técnica con todos los preceptores, con las asesoras pedagógicas y hemos charlado sobre estas alternativas y ellos agradecidos de que todos vamos caminando hacia el mismo objetivo. (...) Necesitas una mirada personal para dar respuesta y eso es lo que el sistema no puede hacer, o no está pudiendo. Cuando vieron que no había competencia, sino que había articulación y ayuda, la relación se amigó. Es algo esperanzador realmente, cuando a un pibe le ves la sonrisa o pegó dos letras y entiende lo que leyó, ya está. No es el cambio, no es la transformación, pero te habla de transformación (Entrevista Presidente OSC2, Neuquén, 12/11/2021).

Entonces, a pesar de las críticas desde algunos sectores del sistema educativo, se observa la valoración positiva del programa en el acompañamiento y revinculación de estudiantes en contexto de pandemia.

2.2. El programa bonaerense ATR y sus distintas versiones

La provincia de Buenos Aires diseñó el programa ATR a desarrollarse entre el 1° de octubre y el 15 de diciembre de 2020, por medio de la Res. N° 1819/5-10-20 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEPBA), que luego se fue prorrogando hasta finalizar el año⁸. Asimismo, durante el receso estival fue sucedido por el Programa Verano ATR (Res. DGCyE PBA N° 2815/15-12-20) desde el 4 al 29 de enero de 2021 y por el Programa +ATR que se extendió desde el 1° de septiembre de 2021 al 31 de marzo de 2022 (Res. DGCyE PBA N° 2905/31-08-21)⁹, prorrogándose hasta su finalización el 15 de julio del año 2022¹⁰.

Estas tres versiones del ATR se consideran tres momentos de un programa en los que se pueden identificar continuidades y discontinuidades.

El Programa ATR propuso como objetivo

Establecer el vínculo pedagógico sostenido entre las y los estudiantes que han discontinuado su contacto con los establecimientos educativos o que la comunicación que mantienen es intermitente y de muy baja intensidad a través de la incorporación de acompañantes de trayectorias educativas, a través de la articulación de un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria (Art. 2°, Res. N° 1819/5-10-2020 DGCyE PBA).

De allí que el propósito fue generar estrategias de revinculación y acompañamiento pedagógico ante la pérdida de contacto con algunos/as estudiantes y sus familias; pero también buscó fortalecer la formación docente de profesorado, como oportunidad para continuar con su formación.

Hacia fin del año pasado [2020], [fuimos] tomando cuenta de aquellos que no habían podido llevar adelante efectivamente una buena escolarización. Así que empezamos los mecanismos de reforzamiento. Salir a buscar a los y las estudiantes que estuvieran desvinculados (...). Así que el trabajo de revinculación, fue un trabajo fuerte, fuerte. En particular a través del Programa ATR, que intervenimos los niveles obligatorios de enseñanza. (...) Además, había un imperativo de que si le faltaban 20, 50 o un pibe, había que salir a buscarlos. (...) Un trabajo muy articulado con el nivel de educación superior, porque los estudiantes de los Institutos principalmente actuaron como profesores, lo cual implica una experiencia formativa notable [énfasis] para ellos, para las escuelas, que también les abriera alguna pregunta de por qué no pudieron conservar a sus pibes (Entrevista Dirección Jurisdiccional de Educación Secundaria Común de Gestión Estatal, PBA, 8/6/21).

A diferencia del anterior, el Verano ATR tuvo como objetivo fortalecer las tareas de revinculación y apoyo a las trayectorias durante el receso escolar a través de otras actividades educativas, deportivas, culturales y recreativas orientadas a estudiantes del nivel primario y secundario (Res. DGCyE PBA N° 2815/15-12-20).

Y en el verano también hubo un trabajo fuerte con escuelas de verano y demás, en esta línea de revinculación. Más en una lógica de recreación, pero que podía volver a enlazar a los pibes con un trabajo pedagógico, aunque sea en actividades más extra-programáticas (Entrevista Dirección Jurisdiccional de Educación Secundaria Común de Gestión Estatal, PBA, 8/6/21).

Ya en 2021, con el retorno progresivo a la presencialidad y en el marco del Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales” (Res. DGCyEPBA N° 63/21-10-20), se pone en marcha el Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR” (Res. DGCyEPBA N° 2905/31-08-21) con el objetivo de desarrollar estrategias de intensificación de la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias educativas que venían sosteniéndose a través del ATR, Verano ATR y el Programa FORTE¹¹; estableciendo el desarrollo de las actividades en los establecimientos educativos de nivel primario y secundario, orientadas a fortalecer el aprendizaje de contenidos prioritarios en lectura, escritura, matemáticas y otros saberes pendientes; así como las transiciones entre niveles, la terminalidad y egreso.

2.2.1 El ATR, Verano ATR y +ATR: entre la centralización educativa y la apertura a otros actores

Con respecto a las articulaciones con otros actores, el Programa ATR focalizó la convocatoria a actores internos del sistema educativo, apelando a docentes y a estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente como “acompañantes de trayectorias educativas” que actúan como “un puente entre la y el estudiante y la y el docente para intensificar ese vínculo pedagógico” (Res. DGCyEPBA N° 1819/5-10-20); así como a los CIEs para las acciones de formación y capacitación docente. De este modo, los acompañantes fueron, por un lado, los/as docentes inscriptos/as en el Programa de Incorporación Especial de Docentes y Auxiliares Suplentes en el marco de la emergencia sanitaria -PIEDAS- (Res. N° 760/3-4-20), y por otro lado, estudiantes avanzados de profesorados y tecnicaturas.

El objetivo era revincular. A los chicos con asistencia intermitente o inexistente, pero que estuvieran matriculados en una escuela, con la escuela a la que pertenecían. Entonces estudiantes avanzados de profesorados, de los 4 profesorados fundamentales y Psicopedagogía tecnicatura] eran convocados por el programa de la Provincia coordinados por la jefatura distrital y por las escuelas (Entrevista Docente ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021).

Esta dinámica de funcionamiento se amplió con la prolongación del primer programa a través del Verano ATR y el +ATR, donde se abre la convocatoria a los municipios. En el primero, se les otorga un papel de proveedor: “*propondrán las instalaciones (espacios al aire libre en predios cerrados) en las que tendrán lugar las actividades*” (Res. DGCyE PBA N° 2815/15-12-20); así como realizar “*aportes que amplíen el repertorio de recursos culturales (...) (Cine móvil, Biblioteca móvil, Centros tecnológicos itinerantes, elencos artísticos itinerantes, museos)*” (Res. DGCyE PBA N° 2815/15-12-20, Anexo).

En el +ATR, si bien se plantea que se ejecutarán dentro de las escuelas primarias y secundarias (comunes, técnicas y artísticas) de gestión estatal al igual que el Programa Verano ATR, se sugiere la articulación no sólo con los municipios, sino también con la comunidad para la gestión de sedes alternativas a las instituciones educativas, cuando sea necesario (Art. 1° Res. DGCyE PBA N° 2905/31-08-2021). Aquí se observa la ampliación del programa a los actores comunitarios (organizaciones comunitarias, clubes, iglesias, bibliotecas populares, etcétera).

2.2.2 Continuidades y discontinuidades de la política y su trayectoria

La conformación de los equipos para las puestas en acto de los programas fue variando en los tres momentos. El ATR implicó la designación de acompañantes -docentes inscriptos en el PIEDAS y estudiantes avanzados de Institutos Superiores-, teniendo en cuenta las necesidades institucionales en las tareas de acompañamiento y revinculación de la matrícula escolar, el límite de seis estudiantes por acompañante y el lugar de residencia de éstos. Esta organización territorial en la que no tuvo injerencia la escuela a la que pertenecía el/la estudiante ni la institución de nivel superior del acompañante, buscó reducir la circulación y traslado de las personas involucradas en el Programa durante la etapa de no presencialidad.

Los/as docentes inscriptos en el PIEDAS fueron incorporados/as de forma automática al ATR, mientras que los/as estudiantes de Institutos Superiores participaron de forma voluntaria, recibiendo como retribución una beca de contraprestación monetaria mensual, así como la acreditación de “*la experiencia una vez que se reinicien los espacios de la práctica durante el 2021*” (Res. DGCyE PBA N° 1819/5-10-20, Anexo). Asimismo, se dispuso que aquellos/as estudiantes de cuarto año de los profesorados y tecnicaturas que tuvieran la práctica acreditada, así como los/as docentes designados por el PIEDAS, podían acreditar la experiencia como curso de formación permanente; es decir, como trayecto formativo con otorgamiento de puntaje.

El establecimiento de la beca de contraprestación como forma de retribución -que registraron demoras en su efectivización- fue percibida por algunos actores como una forma de reconocimiento precaria que ubicaría a los/as acompañantes en los márgenes de las condiciones laborales docentes.

También, hay algunas cosas para conversar en torno a la precarización o lo que fuera. O a la llamada flexibilización laboral, que tanto reclamaron los sindicatos (Entrevista Docente ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021).

Muchos de los ATR por un error de Inspección general, liquidaciones, no cobraron y seguimos luchando con 15 ATR que aún no han podido percibir sus haberes (Entrevista Equipo de supervisión de un departamento de la PBA, 2/7/2021).

El Programa Verano ATR implicó una ampliación en los perfiles de los/as acompañantes para el cumplimiento de los objetivos y actividades previstas. Si bien para algunos actores implicó sólo *“un cambio de nombre a lo que son las colonias de verano”* (Entrevista Docente ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021), otros destacan la incorporación de estrategias de apoyo escolar.

Las escuelas de verano ahora se aggiornaron a esos formatos de ATR, muy muy formativas. [No como] en la escuela de verano tradicional, en pasar el tiempo nada más; sino que además aportarle valor pedagógico (Entrevista Equipo de supervisión, departamento 1, PBA, 21/07/2021).

Allí, emergen las figuras de docente Coordinador Distrital, docentes Directores/as de sedes; docentes de grupo, asistentes pedagógicos/as y guardavidas -en aquellas sedes que cuenten con pileta-. Los/as docentes de grupo fueron designados por acto público digital en cada distrito; o bien por disposición de la Subsecretaría de Educación en función de un listado de perfiles aprobados por la jefatura Distrital y la Coordinación Distrital del Programa, priorizando a docentes activos en enero de 2021 (Art. 6º, Res. DGCyE PBA N° 3/13-01-21). Los/as asistentes pedagógicos/as eran aquellos/as /as pertenecientes al Programa ATR, quienes perciben una beca de contraprestación mensual. Las actividades se organizaron en las sedes del Programa con una frecuencia de 3 horas diarias y a través de la conformación de grupos de 15 estudiantes según nivel y ciclo de enseñanza en curso.

Con el +ATR se crea el cargo de “Docente para el fortalecimiento de las trayectorias educativas” por escuela, vigente del 01/09/2021 al 31/03/2022 (Art. 4º Res. DGCyEPBA N° 2905/31-08-2021). La selección de los/as docentes se realiza según los listados vigentes y considerando algunos criterios de exclusión referidos a la cantidad de cargos y/o módulos activos. Asimismo, establece que el trabajo es presencial y conlleva 20 horas semanales; organizados en 5 (cinco) días a la semana (pudiendo incluir los sábados), en jornadas de 4 horas como mínimo. Con la sanción de la Res. DGCyEPBA N° 3206/11-10-21, se amplía la convocatoria a docentes jubilados sin desempeños activos a inscribirse a un listado especial. Asimismo, estos cargos se designan con módulos presenciales del Programa FORTE (Res. DGCyEPBA N° 417/5-2-2021), que tienen carácter provisional y fechas a término, manteniéndose la inestabilidad laboral del personal afectado al Programa.

2.2.3. Balances: desde la escuela y hacia la escuela

Recuperando la voz de distintos actores de los cuatro distritos bonaerense trabajados, se destacan las diversas formas de puesta en acto en relación a las escuelas, que implica reconocer las formas de apropiación que realizan los distintos actores.

[El Programa] develó fuertemente las desigualdades, organizativas, operativas...(…) El interés, el compromiso, el involucramiento, desigual. (...) Entonces hubieron escuelas muy comprometidas, directivos muy comprometidos, que coordinaban fuertemente, asesoraban a los estudiantes y se ocupaban. O incluso ponían monitores y otros profesores orientadores. Con responsabilidad, y otros que no..., donde había incluso hasta -a veces- malos tratos (Entrevista Coordinador/a ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021).

Estas diferencias en la participación de las escuelas pueden advertirse en las distintas formas organizativas, así como en las relaciones y tareas de los/as acompañantes en los distintos momentos que fue transitando el Programa ATR, y sus continuidades y discontinuidades con el Verano ATR y el +ATR. En el primero las tareas de los/as acompañantes debían estar orientadas en función de *“la propuesta de enseñanza del/las/os docentes responsables de curso y en el marco de la planificación de la continuidad pedagógica llevada a cabo por éstos”* (Res. DGCyEPBA N° 1819/5-10-20, Anexo), de manera tal que la responsabilidad de la enseñanza permanecía a cargo de los/as profesores/as de las asignaturas.

El objetivo era revincular. A los chicos con asistencia intermitente o inexistente, pero que estuvieran matriculados en una escuela, con la escuela a la que pertenecían. (Entrevista Coordinador/a ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021).

Si bien se resalta su papel en el re-establecimiento del vínculo, desde el relato de los/as entrevistados/as se detecta que en la puesta en acto ese objetivo se amplía frente a la demanda de los/as estudiantes por apoyo escolar, así como la entrega de módulos alimentarios¹².

Otra cosa importante, que se insistió mucho desde el programa, es que los ATR eran vinculadores y no profesores de apoyo escolar. Eso es muy importante. No era que ellos tenían que explicar las materias -bueno, en algunos casos se dio- porque después se estableció su vínculo personal. En algunos casos más afectivos, y entonces termina explicándole y haciendo los deberes con él o ella. Pero en verdad, la insistencia era que no funcionara como maestros particulares (Entrevista Docente ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021).

El programa ATR, que ahora sigue pero fue también modificado, fue la creación de cargos excepcionales en el marco de este programa de docentes y auxiliares, para acompañar el sostenimiento de la política de entrega de módulos alimentarios y bueno también acompañamiento de trayectorias educativas (Entrevista Consejero/a Escolar de un departamento de la PBA, 09/12/21).

De allí que las escuelas debían informar a las Jefaturas Distritales los/as estudiantes desvinculados/as y eran los ATR los que establecían el contacto para promover la revinculación.

Con el tema de los ATR, nos llegó un listado de 360 estudiantes [de los Institutos Superiores] que había que destinarlos a las escuelas para que salgan a buscar a los alumnos que no estaban siendo vinculados. Para nosotros fue sencillo porque sabíamos quiénes no estaban vinculados, con nombre y apellido. Teníamos ya un archivo compartido y tuve una persona exclusivamente de la Jefatura distrital enlazando con los inspectores y conmigo esos ATR. ‘Fulano, que vive en tal lugar, puede ir a la escuela tanto, se hace cargo de fulanito, sultano, menganito’. Entonces, el inspector lo único que tenía que hacer es decirle al director quién era ese ATR que iba a recibir y cuál era la función del ATR, y ahí ya se encargaba el inspector específicamente, ya lo habíamos visto reuniones previas (Entrevista Equipo de supervisión de un departamento de la PBA, 2-7-2021).

Es decir, las escuelas se ubican en la periferia de las tareas de acompañamiento, constituyéndose en orientadoras y destinatarias, pero no como centro de las acciones de revinculación. Asimismo esta tarea de re-vincular a los/as estudiantes presentó algunas dificultades en la comunicación entre las escuelas y los/as acompañantes.

La realidad es que no me dieron ni siquiera los números de teléfono (desde) la escuela. Se suponía que nos daban también un contacto telefónico, pero no sucedió. Me dijeron tomá, estos son los chicos, estas son las direcciones, fijate que haces. Entonces nada, fue como ir a la casa, decir hola (Entrevista Docente ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021).

Llegar ahí y encontrarte con que la escuela no les había dicho qué era ATR y nada (...) Explicar que no era apoyo escolar, no era clase particular. Era una revinculación con la institución.” (...) También pasaba que a veces sí, por listado estaban bien todas las direcciones, pero después ibas a la casa y la casa no existía, te avisaban que el chico se había mudado a 40 cuadras. Pero bueno, era tu estudiante y lo tenías asignado. Entonces tenías que ir igualmente (Entrevista Docente ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021).

Esta participación de las escuelas también pareciera reflejarse en las posiciones de algunos equipos de dirección escolar en relación al Programa. En algunos casos se reivindica el desarrollo de políticas orientadas al acompañamiento, mientras en otros se pone en cuestión el propósito de la política.

[Con] las profesoras ATR que nos designaron, fuimos recuperando chicos, fuimos recuperando vínculos, eso fue muy importante. Y en cuanto precisamente a las directivas también (Entrevista Equipo de dirección de un departamento de la PBA, 6-9-2021).

La política educacional no sirvió para nada. Ni el programa ATR, ni el egresar. Lo único que hacíamos era bajar el nivel, nivelando para abajo. Porque bueno, lo que se quería mostrar era que los chicos aprueben. Está bien hay todo un esfuerzo. Esto tengo que reconocerlo. Es todo un esfuerzo por parte de los docentes que tienen ATR, y de los que tienen módulo FORTE. Pero se los va a terminar aprobando, y ellos lo saben, te lo dicen en la cara. El año pasado cuando, no sé en qué momento el ministro dijo que pasaban todos... Ahí dejaron de conectarse (...), decían: total nos aprueban (Entrevista Equipo de dirección de un departamento de la PBA, 2/11/2021).

En el Verano ATR algunas escuelas asumieron otro lugar como sedes del Programa. Allí se asignaban los equipos docentes y se planificaban las actividades deportivas, recreativas y culturales de acuerdo a las disponibilidades de infraestructura y recursos. Los/as estudiantes no necesariamente pertenecían a la matrícula de la escuela sede, sino que eran jóvenes escolarizados o no residentes de la zona de influencia. Se observa entonces un desplazamiento del lugar asignado a las escuelas que se profundiza con el Programa +ATR, donde serán ellas las que tienen la posibilidad de contar con horas para la designación de docentes que ofician de acompañantes en el espacio escolar.

Es positivo el +ATR porque brinda posibilidades laborales. Esto quiere decir que el sistema educativo se está haciendo cargo de las necesidades (Entrevista Docente ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021).

Sin embargo, esta centralidad escolar en las acciones de acompañamiento y revinculación, así como mayores oportunidades laborales, también es interpelada por los/as entrevistados/as desde la tensión entre lo que la escuela “debe hacer” y “no hace”.

Es un problema de la escuela. La escuela no se está haciendo cargo. Incluso los institutos, sí, (...) Estoy viendo el Facebook, en Instagram, los cierres de los programas [del Distrito] como Redes, como los que tenemos en la sala de lectura, Envión¹³. Yo estoy fascinada con las cosas que están haciendo y ¡cómo están haciéndose cargo los pibes del barrio! ¿La escuela? ¿Dónde está la escuela? (...) ¿Por qué la escuela no participa en ese programa? En verdad, el programa es muy bueno porque el sistema educativo se hace cargo del problema que tiene, elabora un programa (...), lo pone en evidencia (Entrevista Coordinador/a ATR de un departamento de la PBA, 21/12/2021).

Una tensión en la que estaría en juego un doble reconocimiento, por un lado, las escuelas son protagonistas pero no las únicas en el desafío de garantizar la escolarización de los/as jóvenes; y por otro lado, los problemas de desvinculación y desigualdad educativa atraviesan a las escuelas desde antes de la pandemia.

3. UN MISMO OBJETIVO, DOS FORMAS DE PUESTA EN ACTO DE LA POLÍTICA. A MODO DE CONCLUSIONES

Al ser un país federal, el primer proceso de mediación de las políticas elaboradas en los niveles federal y nacional se da cuando “estalla en los buzones”¹⁴ de los ministerios o direcciones generales educativas jurisdiccionales. A partir de lo trabajado, se observa que ante el objetivo de dar respuesta a las escolarizaciones de baja intensidad y a las desvinculaciones en el nivel secundario en contexto de pandemia, la puesta en acto en las jurisdicciones muestra especificidades que traducen al Programa Acompañar Puentes de Igualdad, realizando una serie de interpretaciones y ajustes según sus “historias representadas” (Ball, 2002), agendas de gobierno, modos de conducción (más o menos descentralizados, más o menos colegiados, etc.), capacidades de sus estructuras de gobierno educativo, y las relaciones que construyen con los territorios, las escuelas y los actores locales.

En los casos indagados, se optó por priorizar aquellas propuestas del programa federal que se aproximaban a los modos de funcionamiento que venían desarrollando antes de la pandemia, sea recuperando la experiencia previa de un programa socioeducativo -ENA-, sea diseñando una nueva propuesta -ATR-. En ambos casos,

parecieran no sólo responder al contexto de la pandemia, sino que continúan, a la vez que redefinen, estrategias de fortalecimiento de las trayectorias escolares diseñadas por ambas jurisdicciones.

En base a ello y recuperando la Tabla 1, se observa con relación a la construcción de tramas interactorales que la experiencia de Neuquén presenta un fuerte anclaje territorial con las OSC como actores centrales de la propuesta, mientras que la experiencia bonaerense muestra el desplazamiento desde una concentración al interior del sistema educativo, apelando al nivel de educación superior -ATR- hacia la apertura de nuevos vínculos con otros actores como los municipios -Verano ATR- y comunitarios (organizaciones, clubes, iglesias, bibliotecas populares, etcétera) -+ATR-; pero -y a diferencia de Neuquén- sólo se los convoca como proveedores de espacios, de actividades recreativas y distribuidores de alimentación.

TABLA 1
Comparación de la puesta en acto de programas de revinculación en Neuquén y Buenos Aires

	Actores con los que articulan		Perfil de acompañantes y talleristas		Formas de selección y contratación*		Proyección a futuro	
	Escolares	Extra escolares	Docentes	No docentes	Directa - Precaria	Asamblea - No precaria	Continuidad	No continuidad
ENA	+	+++		+++	+++		++	
ATR	+++	+	+++	+	+++	+++	++**	

Elaboración propia en base a normativas y entrevistas.

Referencias los signos + indican presencia del atributo, siendo + mínima, ++ intermedia y +++ mayor.

* Formas de contratación: precarias (contra factura, becas, etc.); no precarias (recibo de sueldo).

** Finalizado el 15 de julio de 2022.

En efecto, desde el Programa ENA si bien parte de una política educativa provincial y se visualiza un diálogo entre el sistema educativo y las escuelas -incluso se observan casos de articulación y trabajo conjunto entre éstas y las OSC como la convocatoria de estudiantes, la gestión de espacios físicos, etc.-, son las organizaciones las que motorizan la puesta en acto de la política, las que definen las estrategias y mecanismos a través de la elaboración de propuestas y actividades, las que seleccionan, contratan y pagan a los/as talleristas, y en algunos casos las que ofrecen los lugares físicos para el funcionamiento del Programa. En cambio, el gobierno del sistema educativo bonaerense es quien mantiene la centralización en las decisiones de los objetivos y alcances, las estrategias y mecanismos de puesta en acto de los programas, la selección, designación, contratación y remuneración de los/as acompañantes, así como la definición de las escuelas sedes y otros espacios.

Estas diferencias en la convocatoria a unos u otros actores internos o externos al sistema educativo, representan fortalezas en el alcance territorial de las tramas interactorales y por ende en la llegada a los/as jóvenes, especialmente de quienes se habían desvinculado, más aún en contexto de suspensión de la presencialidad o de sistemas de presencialidad administrada. El programa neuquino encuentra allí un punto central garantizando la participación de los/as destinatarios/as, a raíz de un trabajo previo de articulación entre las organizaciones y las poblaciones vulneradas. Sin embargo, ello supone -desde la visión de los actores educativos- una precarización en las formas de selección y contratación de los/as talleristas, así como dificultades de articulación con algunas escuelas. Dificultades que también se presentan -de modo diferente- en las tres versiones del programa bonaerense.

Con respecto a las finalidades, desde la normativa el programa ENA estaría proponiendo alterar el tiempo escolar articulando apoyo pedagógico con actividades de recreación y artísticas, tal como lo venían realizando los Centros de Actividades Juveniles y otros programas socioeducativos similares antes de la pandemia en ambas provincias. Pero en su puesta en acto y de acuerdo a los relatos de referentes de las OSC, los/as

estudiantes demandaban sólo la primera de ellas. En un sentido similar, desde el relato de los/as entrevistados/as, se observa que esta demanda también emerge desde los/as estudiantes en la primera versión del programa ATR y que desde la normativa se convierte en objetivo de la política en su tercera versión. Así, la finalidad referida a la personalización del vínculo pedagógico, que incluye tutorías y actividades individualizadas o en pequeños grupos, en las que el compromiso de acompañantes y/o tutores/ases fundamental (Ziegler y Nobile, 2012), a demanda de los/as estudiantes, terminan traducándose en tareas de apoyo escolar. En tanto, el Verano ATR vuelve, en algunos departamentos, a la forma de las escuelas de verano o “colonias” vinculadas a las actividades culturales, deportivas, recreativas y artísticas, como así también de alimentación que alienten y fortalezcan el vínculo con las escuelas.

En términos de balance, los actores consideran mayoritariamente positivo el desarrollo de las propuestas, las cuales contribuyen al acompañamiento de los/as jóvenes. En el caso de Neuquén, destacan la importancia que tiene para éstos/as la participación en el ENA, en tanto brinda la posibilidad de recibir ese acompañamiento que requieren y que la escuela en su funcionamiento habitual no puede garantizar. En un sentido similar, los/as entrevistados/as de la provincia de Buenos Aires destacan que el Programa +ATR logró revertir algunas de las dificultades presentes en los anteriores, principalmente aquellas referidas a la forma de contratación docente, pero sobre todo el anclaje de las acciones de acompañamiento y revinculación en las propias escuelas; reconociendo a la desvinculación como una debilidad que viene atravesándolas desde antes de la pandemia, pero que en este contexto se profundizó.

Asimismo, en ambos programas se advertía, al momento de las entrevistas, cierta fragilidad en relación a su continuidad una vez finalizado el contexto de pandemia. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, dependiente de las orientaciones y decisiones de política del nivel central de gobierno. En el caso de Neuquén esta situación se agrava frente a la demanda de presentación de propuestas por parte de las OSC, que deben ser aprobadas por el Consejo Provincial de Educación y financiadas por el MEN; que en la práctica se construye como una sucesión de etapas. De esta manera, si bien el encuadre de las actividades en un programa provincial le imprime un grado de institucionalización, esta posee, a su vez, cierta precariedad que se visualiza en las interrupciones a lo largo de su puesta en acto y en la falta de previsión futura.

Este efecto de fragilidad de la política, en los actores ratifica ese sentimiento de inseguridad que albergan con respecto a este tipo de normativas que, desde los años '90, se incorpora como una figura jurídica recurrente en la legislación derivada: programas y proyectos atados a financiamientos específicos y con fechas límites en su ejecución (Giovine, 2012; Giovine, Martignoni y Correa, 2019).

La experiencias de ENA en Neuquén y ATR, Verano ATR y +ATR en la provincia de Buenos Aires, permiten visibilizar que la puesta en acto de las políticas implica trayectos sinuosos por distintas arenas -campos de disputas- que se encuentran mediadas, traducidas y reapropiadas por los actores, en el marco de las reglas, creencias y sensaciones que se despliegan en la vida cotidiana de lo educativo en el territorio; reconociendo también la existencia de múltiples complejidades, intereses e influencias que las impregnan.

Una de las mayores diferencias que puede observarse en ambas es cómo y con quiénes se constituye la trama. Neuquén, a diferencia de la Provincia de Buenos Aires, propone un trabajo en red entre actores educativos, escolares y sociales -no exento de conflictos y tensiones- que transcurre entre la monopolización de la escuela en las tareas de acompañar y fortalecer trayectorias y las propuestas de una apertura de la escuela a esos otros actores que pueden aportar diferentes sostenes o soportes a la escolarización de estas poblaciones juveniles a las que no se termina de garantizar el pleno ejercicio al derecho a la educación secundaria.

A pesar de estas diferencias, emergen dos sentidos comunes del “acompañar”. El primero relacionado a establecer, reforzar -“intensificar”- el vínculo pedagógico; es decir el encuentro escuela-estudiante. El segundo, a brindar apoyo pedagógico con otras estrategias de enseñanza diferentes a las escolares: más personalizadas, en grupos más pequeños, en forma de tutorías, ampliando el tiempo y el espacio de la escuela; modificando así algunos rasgos de la forma de escolarización tradicional. Dos sentidos que en la trayectoria de la política se articulan y fusionan con la intención de acortar las brechas de las desiguales trayectorias

estudiantiles que continúan siendo de diferentes intensidades según grupos poblacionales específicos, en las que las desigualdades sociales en contexto de pandemia las han profundizando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (22), 19-33.
- Buenfil Burgos, R. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en la educación*. México, México: CINVESTAV/CONACYT.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2022). Comunicado *Educación bonaerense detalló cómo continuarán los espacios de intensificación de la enseñanza en cada nivel educativo*, 20 de julio de 2022. Recuperado de <https://diputadosbsas.com.ar/wp-content/uploads/2022/07/20-07-2022-Educacion-bonaerense-detalle-como-continuaran-los-espacios-de-intensificacion-de-la-ensenanza-en-cada-nivel-educativo.pdf>
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Giovine, R., Martignoni, L. y Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Praxis Educativa*, 14(2), 432-450.
- Giovine, R. (Noviembre de 2021). Alteraciones de las formas de escolarización en tiempos de pandemia en Argentina: políticas educativas y tramas comunitarias. En *El Derecho a la Educación en Pandemia. Perspectivas y Prospectiva frente a la fragmentación escolar*. Simposio llevado a cabo en el Congreso Nacional e Internacional sobre Democracia + Congreso Nacional de Ciencia Política (SAAP), Rosario, Argentina.
- Jacinto, C. (coord.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires, Argentina: PREJET-IDES/CONICET.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 283-303.
- Lorente Rodríguez, M. y Ruiz, G. (2022). La educación como derecho: acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 48-64.
- Martínez, S., Garino, D. y Fernández, N. (2020). Escuela secundaria y formación para el trabajo en Argentina: políticas y saberes en disputa. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24(1), 841-866.
- Montes, N., Valencia, D. y Suasnábar, J. (Marzo de 2022). Indicadores de rendimiento y desigualdad en jurisdicciones y departamentos. En *VII Reunión de Investigadores/as en Educación Secundaria (RIES)*, FLACSO, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz, G. (dir. y comp). (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Terigi, F. (febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Conferencia en Jornada de Apertura de Ciclo Lectivo*, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz y N. Montes (comp.), *Estados del arte sobre educación secundaria: en torno a tópicos relevantes la producción académica de los últimos 15 años* (pp. 119-171), Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS/FLACSO.
- Terigi, F. (2021). Escolarización y pandemia. *RevCom* (11), 0-39.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6), Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf

NOTAS

- 1 Este artículo está enmarcado en el Proyecto PISAC COVID 19 N° 00023 *La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia*, ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Investigadora responsable: Renata Giovine. Asimismo, se enmarca en los proyectos FACE-UNCo C164 “Escuelas técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pos/pandemia en las provincias de Neuquén y Río Negro”; y NEES/FCH/UNICEN (Cód. 03/D311) “El derecho a la educación en el siglo XXI: políticas y prácticas de gobierno” que forma parte del Programa de investigación Historia, Política y Educación – III Etapa.
- 2 Terigi (2021) propone caracterizar a la forma de escolarización hegemónica a partir de cinco componentes: presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema y descontextualización de los saberes.
- 3 Por ejemplo, el *Programa Nacional de Acompañamiento Sociocomunitario a las Trayectorias Educativas*, el *Proyecto Integrado de Intervención vinculado al Proyecto Institucional y al contexto socio comunitario* (Buenos Aires); los Programas Socioeducativos *Taller de Tutorías Presenciales y Virtuales*, *Red de Acompañamiento Pedagógico y Al Patio* (Neuquén).
- 4 Los programas de continuidad pedagógica incluyen políticas vinculadas a asegurar condiciones materiales (sanitarias, de alimentación), la priorización curricular, la continuidad pedagógica 2020-2021, redefiniciones en torno a las prácticas de evaluación, etc.
- 5 La selección de los departamentos en el marco del Proyecto PISAC COVID 19 anteriormente citado tomó como criterio el Índice de Contexto Social de Educación (ICSE- INDEC 2019): dos departamentos de la Provincia de Neuquén (uno con alto o crítico ICSE y otro bajo o medio ICSE) y cuatro departamentos bonaerenses (dos con ICSE alto o crítico del Conurbano y dos con ICSE bajo o medio del interior de la provincia).
- 6 “Acercar a los sujetos a las instituciones educativas, para ello es necesario construir puentes diversos (socioeducativos, deportivos, culturales, socio comunitarios) y acompañamientos que promuevan, colaboren estableciendo caminos múltiples de aproximación a la educación” (Res. CFE N° 369/25-08-20).
- 7 La Res. del Ministerio de Educación de Neuquén N° 01/04-01-22 aprueba el programa socioeducativo ENA, dándole continuidad durante todo el ciclo lectivo 2022.
- 8 El “Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales” (Res. DGCyE N° 63/21-10-20) da continuidad al primero y por medio de la Res. N° 2721/10-12-20 se prorroga hasta el 31 de diciembre de 2020.
- 9 Este fue ampliado y modificado por las Res. DGCyEPBA N° 3206/11-10-21 y N° 330/14-3-22; y posteriormente prorrogado por las Res. DGCyEPBA N°446/1-4-22 y N°1280/30-6-22.
- 10 La finalización del Programa implicó el cese de los contratos de un gran número de docentes en los distintos niveles educativos. Ante ello la DGCyEPBA emitió un comunicado en el que se propone “continuar con la consolidación de la revinculación y el vínculo pedagógico logrado con ATR y la recuperación de los aprendizajes aún no alcanzados, a partir del 1 de agosto de 2022”. Desde esa fecha se propone desarrollar “diferentes líneas de acción para continuar con el fortalecimiento de las trayectorias educativas y los aprendizajes de las y los estudiantes bonaerenses (...), [dando] prioridad a aquellos docentes que hayan tenido cargos en el Programa ATR” (DGCyEPBA, Comunicado, 20/7/2022).
- 11 A través de la Res. DGCyEPBA N° 417/5-2-21 de la se creó el Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los Estudiantes Bonaerense (FORTE) con el propósito generar acciones de intensificación presencial de la enseñanza para los y las estudiantes con valoración pedagógica en proceso o discontinua en las áreas del currículum prioritario.
- 12 La entrega de módulos alimentarios es parte del Programa Servicio Alimentario Escolar (SAE) en la Provincia de Buenos Aires.
- 13 Programa -creado en 2009- perteneciente al Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Provincia de Buenos Aires orientado a la inclusión socioeconómica, política y cultural de jóvenes entre 12 y 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.
- 14 Se parafrasea a Ball (2002), quien sostiene que “el texto físico que estalla a través del buzón de la escuela, o en cualquier otra parte, no llega como ‘llovido del cielo’ -tiene una historia representada e interpretada- y tampoco ingresa en el vacío social o institucional” (p. 22).